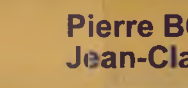


Pierre BOURDIEU
Jean-Claude PASSERON

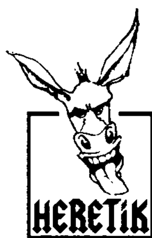
Yeniden Üretim

Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri

Yeniden Üretim



Pierre BOURD
Jean-Claude P


HERETİK

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, ©1970 by Les Editions de Minuit.

Heretik Yayınları: 20 – Pierre Bourdieu Dizisi: 5
ISBN: 978-605-65224-6-8

1. Baskı: 2015, Ankara

Yayına Hazırlayan: Levent Ünsaldı
Türkçe Söyleyenler: Aslı Sümer - Levent Ünsaldı - Özlem Akkaya
Redaksiyon: Aslı Sümer - Levent Ünsaldı
Dizgi: İsmet Erdoğan
Kapak: Ali İmren

Heretik Basın Yayın Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi
Kültür Mahallesi, Yüksel Caddesi, 41/2, Kızılay, Çankaya, Ankara
Tel: +90 (312) 418 52 00 • Faks: +90 (312) 418 50 00
İnternet Sitesi: heretikyayin.com
Twitter: twitter.com/heretikyayin
Facebook: facebook.com/heretikyayin
E-mail: info@heretikyayin.com

Tarcan Matbaacılık Yayın San.
Zübeyde Hanım Mah. Samyeli Sok. No: 15. İskitler-Ankara
Tel: 0312 384 34 35

Pierre BOURDIEU ve Jean-Claude PASSERON

Yeniden Üretim

Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri

La Reproduction

Eléments pour une théorie du système d'enseignement

Türkçe Söyleyenler
Aslı Sümer - Levent Ünsaldı - Özlem Akkaya



İçindekiler

Pierre Bourdieu (1930-2002): Fransa'nın güneybatısında bir dağ köyünde dünyaya gelen Pierre Bourdieu, Fransa'nın itibarlı okullarından Ecole normale Superieure'ü bitirir. Cezayir'de yerine getirdiği zorunlu askerlik hizmeti sırasında etnolojiye ilgi duyar. Kabil toplulukları üzerine etnolojik saha araştırmaları gerçekleştirir. 60'lı yılların başlarında Paris'e döner ve Raymond Aron'un asistanı olarak Sorbonne'da çalışmaya başlar. 1964'te Ecole des hautes études en sciences sociales'da araştırma müdürlüğü yapar. Sonrasında yine aynı okulun bünyesinde Avrupa sosyoloji merkezi'ni kurar. 1975 yılında *'Actes de la recherche en sciences sociales* isimli dergiyi kurar ve editörlüğünü üstlenir. 1981'de Fransa'nın en itibarlı akademik kurumlarından Collège de France'da sosyoloji kürsüsüne seçilir. Bütün bu süreç boyunca, köylüler, sanatçılar, işverenler, halk sınıfları, eğitim sistemi, üniversite gibi çeşitli alanlar üzerine yapmış olduğu çalışmalarla kendinden söz ettirir. Özgün teorik yaklaşımını (alan teorisi) titizlik ve maharetle inşa eder. Bu çerçevede yürüttüğü çok sayıda saha çalışması temel kavramlarının (alan, habitus, kültürel sermaye, *illusio*, doksa, sembolik şiddet, vb) tatbiki niteliğindedir. 90'lı yıllar Bourdieu'nün kamusal alanda, neoliberalizm karşıtı angajmanları üzerinden daha fazla görüldüğü yıllardır. Bu minvalde, 1998 yılında Raisons d'agir isimli derneği kurar. Arkasında devasa bir külliyat bırakan Bourdieu, 2002 yılında dünyaya gözlerini kapar.

Temel eserleri şunlardır:

Sociologie de l'Algérie (1958), *Le Déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (1964), *L'amour de l'art: Les musées et leur public* (1966), *Un art moyen: Essai sur les usages sociaux de la photographie* (1965), *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques* (1968), *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1968), *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (1970), *La Distinction. Critique sociale du*

jugement (1979), *Le Sens pratique* (1980), *Questions de sociologie* (1980), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques* (1982), *Homo academicus* (1984), *Choses dites* (1987), *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps* (1989), *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire* (1992), *Réponses: pour une anthropologie réflexive* (1992), *La misère du monde* (1993), *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action* (1994), *Sur la télévision suivi de l'emprise du journalisme* (1996), *Méditations pascaliennes* (1997), *Les structures sociales de l'économie* (2000), *Science de la science et Réflexivité* (2001), *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn* (2002), *Interventions, 1961- 2001, Science sociale et action politique* (2002), *Esquisse pour une autoanalyse* (2004), *Sur l'État: Cours au Collège de France* (2012).

***Heretik*'ten çıkmış diğer eserleri:**

Seçilmiş Metinler [*Choses dites*], 2013
Bilimin Toplumsal Kullanımları [*Les usages sociaux de la science*], 2014
Vârisler, Öğrenciler ve Kültür [*Les héritiers, les étudiants et la culture*], 2014

***Heretik*'te yayına hazırlanan eserleri:**

La Distinction. Critique sociale du jugement (1979)
Le Sens pratique (1980)
Questions de sociologie (1980)
La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps (1989)
La misère du monde (1993)
Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique (2002)

Takdim

"Hür Eğitim Yoktur": Okul Neyi Bölüştürür, Kapatır, (Tekrar) Üretir?

Emrah Göker

Birtakım kaynakları nesilden nesile dağıtan, öğrencilerin sınıf konumlarına göre fırsatları açıp kapatan ve eşitsizlikleri yeniden üreten bir sistem olarak eğitimin özgür bir biçiminin olmadığını, tedrisi yapıların Katolik kökenleriyle de ilgilenmiş olan Durkheim iddia etmiş vaktiyle. Elinizdeki kitapta bir yerde Bourdieu ve Passeron iddiayı hatırlatıyorlar; aslında, o büyük öğrenci olaylarından iki yıl sonra, 1970'te basılan *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* başlıklı çalışmayı, Durkheim'in kabulünün ("hür eğitim yoktur") tarihsel, dönem Fransa'sı için güncel-ampirik, eğitim sosyolojisi açısından da sosyal-teorik olarak etrafına örülmüş bir kitap olarak okumak mümkün. Bu kitabın öncülü sayılabilecek *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* (yine Heretik tarafından yayımlandı, Türkçe söyleyenleri Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer) ile birlikte, eğitim alanının sosyolojik bir soruşturma nesnesi haline getirilmesiyle ilgilenenler için *Yeniden Üretim* okunmazsa olmaz bir klasik.

Kitabı nasıl takdim edebileceğimi düşünürken salt neden

bahsettiğine değinmekle yetinmek istemedim. Güçlü ve eksik yanlarıyla 45 yıl sonra Türkçede karşımıza çıkan bu klasik için değişik (ama elbette, birbirinden kopuk olmayan) okuma açıları çizmeye çalıştım. Aşağıdaki üç ara başlıkta bunları anlatıyorum: Birincisi, kitabı, Bourdieu ve Passeron'un sosyoloji mesleğine entegrasyonları açısından ele alarak kısmi de olsa tarihsel/sosyoanalitik bir yerden okumak mümkün. İkincisi, kitabm ilk ana parçasına ("Sembolik Şiddete İlişkin bir Teorinin Temelleri") odaklanarak çalışmanın sosyal-teorik bagajını kurcalamak, içine sıralanmış kavramsal teçhizatın kullanışlı olup olmadığına mesai harcamak isteyebilirsiniz. Üçüncü olarak da kitabın ikinci yarısı ve ekleriyle toparlanmış olan veri inşasıyla destekli araştırmanın ne gibi sorular sorup bunları nasıl cevapladığına, benzer soruları örneğin günümüz Türkiye'sinin eğitim alanı için (özellikle de üniversite sistemi içinde öğrenci veya öğretici konumunda iseniz akademi için) sorup soramayacağınızı düşünerek eğilebilirsiniz.

1968 ve Bourdieu ile Passeron'un Raymond Aron'dan Kopuşu[1]

1964'te yayımlanan *Vârisler* ile birlikte, en azından Bourdieu'nün kendi ilgileri açısından öğrenciler ve öğreticiler dünyasının nesneleştirilmesi, 20. yüzyılın sonuna kadar sürecek bir araştırma programının başlangıcı oluyor. Bu seri, 1965'te ikiliye Monique de Saint Martin'in de katılmasıyla "profesörlerin iktidarı"na odaklanan *Rapport pédagogique et communication* (1994'teki İngilizce çevirisi *Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*); 1970'te *La Reproduction* (1977'de İngilizce çevirisi *Reproduction in Education, Society and Culture*); 1984'te geçmiş 20 yılın araştırma birikimini de yeniden yorumlayarak Fransız yükseköğretimindeki iktidar ilişkilerini tartışan *Homo Academicus* (1988'de İngilizce çevirisi); 1989'da

1 Bu kısımdaki tartışmanın çoğunu daha önce kişisel bloğumda yayımladığım kitap incelemesinden aktardım: "50 Yıl Sonra 'Öğrenciler ve Kültür' – Bourdieu ve Passeron'un *Vârisler*'i", 14 Haziran 2014, http://istifhanem.com/2014/06/14/vârisler-bourdieupasseron/

sadece eğitim sosyolojisinin değil, bence tüm Bourdieu külliyatının zirve çalışması *La Noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps* (İngilizce çevirisi 1996'da, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*) ile devam etmiş. Bourdieu'nün entelektüel koçluğunda kolektiften çıkan onlarca yayın da cabası. Örneğin, Passeron ve Saint Martin, *Vârisler*'in çıktığı sene, bulguların tıp öğrencileriyle ilgili ayrıntılarını tartışan *Les étudiants en médecine*'i yazıyorlar. Passeron ve Robert Castel, 1967'de *Education, Développement et Démocratie*'yi derliyorlar: Franco İspanyası, Tito Yugoslavya'sı, Albaylar Yunanistan'ı, De Gaulle Fransa'sı eğitim sistemleri hakkında ayrı analizler ve metodolojik karşılaştırma tartışmaları içeren çok yazarlı bir çalışma.

Derek Robbins'in 2011'de yayımladığı bir incelemeden yararlanarak Bourdieu ve Passeron'un 1964-1970 arasında (Fransa'daki devrimci gençlik hareketinin yükseliş dönemi) yürüttükleri eğitim araştırmaları programını bağlamına oturtmaya çalışabiliriz.[2]

Passeron da Bourdieu gibi kır kökenli: Alpes-Maritimes'de bir dağ köyünde 1930'da doğmuş. Ortaokulu Nice'de okumuş, 1950'de Ecole Normale Supérieure'e girmiş. Tabii ki de felsefe lisansı ediniyor burada ve Althusser ve Foucault ile ahbaplık içinde Le Goff'un Ecole'de örgütlediği komünist hücrenin üyesi oluyor. *Diplôme d'étude*'ünü de tabii ki (neredeyse eşyanın doğası) teorik sosyal psikoloji ile ilgili bir tez yazarak (20. yy Fransız psikanalizinin ağababalarından Daniel Lagache danışmanlığında) alıyor. 1955'e kadar Ecole'de, o yıl Cezayir'de silah altına alınmak üzere askere alınıyor, 1958'e kadar. Dönünce yine Marseille'de bir lisede öğretmenlik işi buluyor. Raymond Aron, Passeron'u 1961'de bir gün telefonla arıyor ve Sorbonne'da araştırma asistanlığını yapmaya davet ediyor. Passeron teklifi kabul ediyor.

2 Derek Robbins (2011) "Social theory and politics: Aron, Bourdieu and Passeron, and the events of May 1968" *The Legacy of Pierre Bourdieu: Critical Essays* içinde, Anthem Press, s. 301-327.

Bourdieu de 1930 doğumlu, Hautes-Pyrénées'in bir dağ köyünden. Aynen o da Ecole'e 1950'de giriyor, felsefe lisansı alıyor, felsefe tarihçisi Henri Gouhier danışmanlığında Leibniz'in Descartes eleştirisi üzerine yazdığı tezle *diplôme d'étude* alıyor, 1954'te. İki yıl Moulins'de bir lisede öğretmenlik yaptıktan sonra 1956'da askere alınıyor, öğretmenliği sırasında Canguilhem'le "Duygulanımsal Yaşamın Zamansal Yapıları" başlıklı bir doktora tezi yazmaya girişiyor ama devam ettiremiyor. Askere alındıktan sonra istikamet Cezayir ki, Passeron'dan farklı olarak kendisinin sömürgede yaşadıkları kariyerini şekillendirici oluyor. Aron 1961'de onu da Sorbonne'a "delikanlı bak Avrupa Sosyoloji Merkezi'ni (ASM) kurdum, gel burayı çekip çevir" diye davet etmeden önce Bourdieu ilk Cezayir çalışmalarını yayımlatmış bile (s. 3).[3]

Bu iki kafadar (bildiğim kadarıyla) Ecole yıllarında da Cezayir'de de tanışmamışlar. ASM'de Aron sayesinde bir araya gelir gelmez muhtemelen habitus uyuşmasını da fark edip kaynaşıyorlar. Bir bakıma ikisi de Fransız eğitim sistemiyle ilgili hayal kırıklıklarına sahipler. Sistemin eleştirel çalışmasına, Aron'un sözünü dinleyerek başladıklarını söyleyebiliriz: Aron'un talepleri doğrultusunda, Beşinci Cumhuriyet'in Fransız halkına taahhüt ettiği eşitlikçi, sosyal-demokratik, her kesimi dâhil edici eğitim politikalarının gerçekte nasıl uygulandığını soruşturmaya başlıyorlar. Buna paralel olarak, sonradan Aron'un gündeminden kopacak olan kültürel üretimi ve eşitsizlikleri sorgulama programı da aslında yine ASM'de Aron'un önerdiği soruşturma hatlarında ilerliyor. Özetle ASM'nin 1960'lardaki araştırma programı, Fransa'nın kültürel üretim yapılarını (fotoğrafçılık, müze kullanımı, vs.) ve eğitimsel fırsat dağıtma yapılarını, bunların (eşitsizlik üretici) politik sonuçlarını ortaya çıkarmak amacıyla incelemeye soyunmuş (s.9-10).

Şimdi, *Yeniden Üretim* basıldıktan sonra Passeron ile Bour-

3 Robbins'in makalesinden verdiğim sayfa numaraları, makalenin tebliğ versiyonunda bulunan numaralar.

dieu kültürel ile toplumsal arasındaki ilişkilerin analizinde farklı ve çatışan rotalar izliyorlar. Passeron, hemderdinin "kaba Marksizm" ile düzgünce hesaplaşamadığını, belirlenimci olduğunu düşünüyor, daha küçük ölçekli analizlerden ilerlemeyi ve dilsel pratiğin önemine odaklanmayı tercih ediyor. Burası uzar (bak. s.10-15).

1968'e geldiğimizde: Sosyolojik açıklama konusundaki farklı düşünüş biçimlerinin 1967 civarında daha da belirginleşmesine rağmen Passeron ve Bourdieu, siyaseten birbirlerine çok daha yakın, birlikte Aron'a daha uzaklar. Öğrenci olayları sırasında Aron *Le Figaro*'da ahkâm kesiyor, ama kendi ifadesiyle, Sorbonne akademik idarecilerinin "muhafazakâr değil, reformist" kanadında görüyor kendisini. Gazete yazılarında devletin, üniversite sistemini yeterince hızlı modernleştiremediğini, öğrenci sayılarının çok hızlı arttığını söylüyor ve "tarafsız" bir tutum almaya çalışıyor. Mayıs 1968 isyanı rejim istikrarını tehdit eder bir noktaya geldiğinde ise, demokrat üniversite reformcusu gömleğini çıkarıp öğrencilerin jakobenizmini eleştiren, sokak eylemliliğini dışlayan (buna rağmen, sağ-liberter bakışla, polis şiddetini onaylamayan) bir yere yerleşiyor (s.15-16).[4]

Bu pozisyon, Passeron ve Bourdieu'nün 1968 ile ilişkisinden oldukça farklı. Mayıs olayları sırasında ikisi de öğrencilerin kazanımlarını selamlayan, eğitim rejimin sosyal-demokratik devrimci dönüşümü için her seviyeden öğreticiyi ve öğrenciyi içerecek bir "Genel Meclisler" (*états généraux*) kurulması çağrısı yapan bir kolektifin içinde. Kolektife ait, Bourdieu'nün de imzacısı olduğu bir metinde, üniversitenin teknokratik reformunun taban ("Genel Meclisler") tarafından denetlenmesi gerektiği, reformun toplumsal eşitsizlikleri yineleyecek doğrultuda ilerlemesinin önlenmesiyle ilgili uyarılar yer alıyor (s.16-17).

4 1968'de Bourdieu'nün (ekolünü de alıp) Aron'dan kopuşu, *Centre de Sociologie de l'éducation et de la culture*'ü (Eğitim ve Kültür Sosyolojisi Merkezi) kurmasıyla kurumsallaşır. Aron vefat ettikten sonra bu yapıyı 1998'de tekrar ASM çatısı altında birleştirecektir.

Yine de, iki sosyoloğun Fransız eğitim sisteminin eşitsizlik üretici yapısıyla ilgili eleştirileri ne olursa olsun, öğrenci hareketine, o dönem bir tür "politik müdahaleci/aktivist sosyoloji" peşinde olan Alain Touraine gibileri kadar yakın olmadıklarını da söylemeli. Özellikle Bourdieu, eğitim alanındaki sorunlar karşısında sosyoloğun işinin eylemci taleplerini haklılaştırmak olmadığını düşünüyor. Sorunların ve çözümlerin bilimsel çalışılmasına yöneliyor. Fransa üniversitelerini dönüştürücü etkiler bırakmış 1968 hareketine mesafeli bu yönelimin kendince güçlü olduğu yanlar olsa da şuna işaret etmek zorunluluğu hissediyorum: 1960'lar boyunca Fransız öğrenci hareketinin Cezayir Meselesi ile kurduğu bağlar ortada iken (başka deyişle, eğitim alanı içinden çıkan devrimci talepler, Aron gibilerini de rahatsız edecek biçimde, rejim değişikliği taleplerine dönüşüyorken) Bourdieu ve Passeron *Vârisler* ve *Yeniden Üretim* arasındaki eğitim çalışmalarında eşitsizliğin etnik boyutuna, hele ki, Cezayir kökenli öğrencilerin dilsel sermayesi ile diğerleri arasındaki daha özgül farklılıklara hemen hiç değinmezler. Başarılı kariyerini, sömürgeciliği de sorunlaştırarak Cezayir'in antropolojisi sayesinde başlatmış olan Bourdieu'yü bu konuda muhafazakârlıkla yahut işbirlikçilikle suçlayamayız elbette ki ama garip bir eksikliktir bu dönem için.

Zahmetli bir Sosyal Teori İnşası Olarak *Yeniden Üretim*

Kitabı okumaya bu sunuş yazısıyla başlayanlar için hemen iki öneri:

Birincisi, *Yeniden Üretim* için Bourdieu'nün yazdığı Önsöz'ü atlamayın. Aslında iki ayrı kısa kitaptan oluşan çalışmanın bu iki ana parçası arasında nasıl bir ilişki hedeflediklerini açıklıyor. Bourdieu, kitabı "önce teori, sonra uygulaması" diye sıralanan geleneksel işbölümüne uymak için ikiye bölmediklerini vurgulama zorunluluğu hissetmiş. Hisseder, zira bu tür bir basit işbölümünü benimseyen, veri inşasının teori işiyle bütünlüğünü inkâr eden yaklaşımları daha iki yıl önce 1968'de Passeron ve Cham-

boredon ile birlikte çıkardıkları *Le métier de sociologue* (Sosyoloji Zanaatı) ile reddetmişti. Teorik tartışmanın, 1960'lar boyunca ilerlemiş saha çalışma programı sırasında karşılaşılan sorunların ve analizlerin müktesebatı olduğuna işaret ediyor Önsöz'de.

İkinci önerim: Dönem Fransa'sına özgü sonuçlarla pek ilgilenmiyor, daha çok kapitalist eğitim sistemlerinin genel sosyolojisine dair sosyal-teorik analizler arıyorsanız okumaya ilk bölümle başlayabilirsiniz. Öneri ardından da uyarı: Zorlu bir okuma pratiğine hazırlanın. Daha önce Bourdieu metinleri okumuş olanların aşina olduğu stil,[5] burada tüm haşmetiyle, bağlaçlar, parantezler, tamlamalar, yan cümleler ve noktalı virgüllerle karşımızda. Bazı paragrafları iki, üç kez okumanız gerekebilir. Diğer yandan teori çalışmak için kitabı açanlara, teorik hesaplaşmanın ana hatlarına vakıf olmak için önce bulguların ele alındığı ikinci parçayı okumalarını da önerebilirim.

Bourdieu bir mülakatında *Le métier de sociologue* hakkında "didaktik, neredeyse skolastik bir kitap bu" ifadesini kullanmıştı.[6] Teorik argümanlarının sıralanış biçimi itibarıyla *Yeniden Üretim*'in bu yoğun parçasının da benzer bir eğilimi olduğu söylenebilir. Bunun bir sebebi (ki arka arkaya basılmış bu iki kitabın yaptığı sosyolojik işi bir arada düşünmeyi önereceğim) Bourdieu'nün sosyoloji yapma işinde bir dönüm noktasına gelmesi ve yapısalcılıkla ilk ciddi hesaplaşmaya girişmiş olması. Argümanlar teker teker sıralanıyor, sosyal-teorik bina tuğla tuğla dikiliyor: "Eğitim sistemi" henüz bir alan olarak ele alınmıyor ama öğreticinin ve öğrencinin algıları ve kültürel etkileşiminin yapıyla ilişkisi de eğitimsel yapının sınıf yapısıyla ilişkisi de yapısalcılıktan uzaklaşan bir mecrada inceleniyor. Örneğin

5 Kitabı Türkçe söyleyenlerden biri olan, birinci parçasına yoğun mesai harcamış Levent Ünsaldı ile bir sohbetimizde kendisi, Fransızcanın, sonu gelmeyen yan cümlelerle düşünce akışı ifadesine yatkın olduğunu, Türkçenin bunu kaldırmadığını söylemişti.

6 Pierre Bourdieu ve Loic Wacquant (2003) *Düşünümsel bir Antropoloji İçin Cevaplar*, İletişim, s. 79.

Vârisler'de henüz geliştirilmemiş olan (bahsi hiç yok) habitus, "kültürel keyfiyetin ilkelerinin içselleştirilmesi" bağlamında sahne alıyor.

Buradaki teorik inşaat, Bourdieu'nün eğitim sosyolojisini tartışan kalabalık literatürde direnişe, pedagojik şiddetin reddine kapalı olmakla sıkça eleştirilmişti. Bu eleştiriler arasında "benim merak ettiğim, çalıştığım şey (örneğin, pedagojik devrim) niye burada tartışılmıyor" biçimindeki itirazların güdük kaldığı fikrindeyim. Diğer yandan Bourdieu'nün "sosyal değişim" çalışmanın çok moda olduğu bu dönemde, işlevselciliğin ve yapısalcılığın açmazlarına düşmeden sosyal-kültürel değişmezlerin nasıl değişmez olduğunu (ya da, yeniden üretildiğini) çalışmaya daha fazla önem atfettiğini de hatırlayalım.

Kitabın bu ilk parçasındaki tartışmada, kavramsal ayrıntılara girmeden gözüme çarpan iki konu var: Birincisi *Yeniden Üretim*, saha çalışması uzantısı olan evrensel bir mesele üzerinden Bourdieu'nün Marx, Weber ve Durkheim teorik kesişiminde nasıl çalıştığının ilk uygulamalı örneği. Bundan önceki *Le métier de sociologue*, bu kesişimde iş yapan bilim felsefesi ağırlıklı bir metindi. İkincisi, ki bu "kurucu babalar" entegrasyonu sayesinde oluyor, eğitim sosyolojisinin nasıl aslında bir tür din sosyolojisi olduğuna dair de kafa açıcı bir teorik tartışma var: "Papaz gibi hoca da ikrar görmüş bir otoriteye sahiptir çünkü kendisini aşan bir tüzel kişinin uzantısıdır." (Türkiye için bu hatta, Milli Eğitim rejiminin AKP öncesi TÜRK-İslamlaşmış kilise yapısı, bu yapının günümüze doğru Türk-İSLAMlaşan bir kiliseye dönüşümü düşünülebilir.)

Tartışmanın teorik bir özetine yeltenmeden kavramsal haritaya birkaç raptiye iliştirmekle yetineceğim: Kitabın birinci parçasına hak ettiği mesaiyi harcamaya hazır okuyucunun öncelikle "kültürel keyfiyet" kavramıyla Bourdieu ve Passeron'un kastettiğini iyice anlamasını tavsiye ederim. Birinci Kitap'ın "Pedagojik Eylemin Çifte Keyfiyetine Dair" bölümü, bir sınıfın herhangi

bir doğal, içkin etmene dayanmayan keyfî (belki, "rastlantısal") kültürel tercihlerinin zorunluluk olarak kurulmasına götüren süreci anlamak için yeterince açıklama sunuyor.

Kültürel keyfiyetin gördüğü kavramsal işi anlamak önemli, zira günümüzde (özellikle, hayli serbest kullanımlarla, Türkiye sosyal bilimlerinde) analiz aralarına kolaylıkla serpiştiriliveren şu "kültürel sermaye" kavramının Bourdieu sosyolojisinde nasıl kullanıldığını anlamanın ön şartı. Maalesef kültürel sermaye tartışan çalışmalarda kültürel keyfiyet konusunun tartışıldığını pek görmüyoruz. Tarihsel şeyler olarak kurulan kültürel keyfiyetlerin eğitim piyasasında ekonomik ve sembolik kıymet kazanması, onları kültürel sermayeye dönüştürüyor diyebiliriz. Ama kurduğum bu cümlede "tarihsel şeyler" tamlamasının altını ne kadar çizsem az. Bourdieu'den mülhem çoğu akademik çalışmada, hemen her zaman *La Distinction*'dan öğrenilmiş standart bir kültürel sermaye değişkenleri seti ithal edilir: Hatta 2010'lar Türkiyesi örneklemlerini ayrıştırması ümidiyle katılımcılara "müzeye gider misiniz, aşağıdakilerden hangisine", "baleye gider misiniz" vs. diye sorulmaya devam edilir. Ancak ithalata soyunmadan (sorularımızı formüle etmeden) önce, Fransa modern tarihinde sermayeleşmiş bu tür keyfiyetlerin Türkiye modern tarihinde sermayeleşmiş olup olmadığına dair bir sorgulama ve araştırma mesaisine gerek yok mu? Eğitim alanında kültürel sermaye kavramının açıklayıcılığı, en azından *Yeniden Üretim* için düşünürsek, Fransa'nın proleter, küçük ve büyük burjuva ailelerinin pedagojik eylemleriyle çocuklarına okul öncesinde ve okul sırasında kazandırdıkları değerlerin, çocukların elemeden geçme şanslarına etkisinden ibaret. Bu sermaye, çocuğun dilsel (konuşma ile ifade yeteneği, aksanı, okuma alışkanlıkları, soyutlamaları iletişime dökebilmesi, okula taşıyabildiği bilgi dağarcığı vb.) ve kültürel-davranışsal diğer türden kapasitelerini kapsıyor. Dolayısıyla örneğin bir eğitim çalışması için kavramı Türkiye bağlamına taşımadan önce, kavramı besleyecek hane, ebeveyn ve çocuk demografisine dair tarihsel-sosyolojik bir çalışmaya ihtiyaç var.

Bundan sonra, eğitim sistemine yerleşik "pedagojik otorite" (aslında alanın enerjisi); bunun işler kıldığı "pedagojik eylem" (ki, "nesnel olarak sembolik şiddettir"); habitusu kuran ve aslında yeniden üretimin gerçekleştiği satıh olan "pedagojik mesai" kavramlarına iliştirilmiş açıklamalarla teorik tartışma geliştiriliyor. Bu kavramları geliştirdikten sonra Bourdieu ve Passeron, "eğitim sistemi" ile teoriyi bağlamışlar.

Bağlamışlar, ama kafama takılan şu var: Kitabın iki parçası hakkında Önsöz'deki gerekçelendirmeye rağmen, teori inşaatı parçası, bulguların analiz edildiği parçadan taşıyor. Örneğin masaya yatırıldığı kadarıyla istatistiksel bulguların ve olgusal tartışmaların "pedagojik mesai" hakkında tam olarak neyi kanıtladıklarını aynen birinci parçadaki gibi titiz, aksiyomatik ("neredeyse skolastik") biçimde sorarsak cevabını bulmak zor.

Keyifli bir Tedrisi Eşitsizlikler Analizi Olarak *Yeniden Üretim*

Bourdieu ve Passeron'un kurdukları teorik çerçevenin ayrıntıları sizin için ikinci planda olabilir. Daha ziyade Fransa örneğinde hangi sınıfların Okul içinde nasıl seçildiklerini, seçilme ve elemelerin kültürel/dilsel sermaye ile bağlantısını, sınıfsal ve meslekî hiyerarşilerin yeniden üretiminde Okul'daki bu ayıklama işinin oynadığı rolü anlamak isteyebilirsiniz. Belki, Türkiye ile ilgili kendi eğitim çalışmalarınızda ne tür sorular sormak gerektiğini merak ediyorsunuz. Sorulan sorulara bulunan cevapların Türkiye'de benzer olup olmayacağını incelemek istiyorsunuz. O zaman önerim: İlk parçayı atlayın, "Düzenin Muhafazası" başlıklı ikinci parçadan başlayın ve Ek'i okuyun. Fransa'da o dönem yazarlara göre neyin ters gittiğini idrak ettikten sonra, bu tersliğin kavramsal analizi için kitabın ilk parçasına dönebilirsiniz.

Bu parçadaki nitel ve nicel bulgu tartışması, ASM'nin yukarıda atıfta bulunduğum 1965 tarihinde yayımlanmış araştırmaları *Rapport pédagogique et communication*'a [Pedagojik İlişki ve

İletişim] dayanıyor. Buradaki istatistik yorumlar, henüz ilişkisel (epistemolojik) istatistik tekniklerine dayanmıyor ama değişkenlerin ve faktörlerin birbirini düz-çizgisel belirlediği yapısalcı modelden uzaklaşarak açıklamalar yapılmış: Eğitimsel eşitsizliklerin kökeninde faktörler arasındaki örüntülerin, karşılıklı etki ve belirlemelerin yattığı varsayımıyla ilerliyor tartışma.

Bu parçadaki bulgular tartışması, işçi sınıfı ve orta sınıf çocuklarının Okul'da nasıl ve neden daha çetin elemelerden (sınav, öğretici yargısı, notlandırma, sembolik şiddetle usandırma/utandırma gibi mekanizmalarla) geçtiklerini inceleyerek başlıyor. Bu incelemenin devamında, okuryazarlık seviyeleriyle, ailede edinilen dili kullanma yetenekleriyle birlikte çocukların Okul'a başlangıçta taşıdıkları sermayenin onların sınıfsal konumlarına göre ayrışması ve bu ayrışmanın akademik başarı (ve nihayet, eğitimden istihdama geçiş) için sonuçları ele alınıyor. Okul içinde vuku bulan kültürel yeniden üretimin dil boyutu, bugünlerde Türkiye'de devlet katında başlatılan "ilk ve/veya ortaöğretimde Osmanlıca öğretme, unutturulan kökleri yeşertme" tartışması ile birlikte düşünülebilir. Latin alfabesiyle Türkçenin edindirdiği dilsel sermaye ayrıcalıkları, Arap alfabesiyle Osmanlıcanın kazandıracağı beklenen ayrıcalıkları ikame eder mi? Yahut Türkiye'nin sınıf yapısının dönüşümü açısından, bu tür bir ikame çalışır mı?

Son olarak, daha önce ima ettiğim bir hususu daha açık tekrar edeyim: Okul içinde gerçekleşen kültürel yeniden üretimin istihdama geçişle birlikte toplumsal yeniden üretime (başka deyişle, doldurulan tikel sınıfsal konumlar akışkan olabilse bile, sınıf yörüngelerinin tarihsel yeniden üretimine) neden olup olamayacağı, nedenselliğin nasıl açıklanabileceği ile ilgili tartışmada belki de ampirik olarak (45 yıl dile kolay) *Yeniden Üretim*'den öğrenebileceğimiz çok fazla şey yok. Diğer yandan, örneğin fizikle veya biyolojiyle karşılaştırıldığında "kesin olma-

yan bilimler"[7] alanında, geçen yüzyıldan beri sarsıcı ilerlemeler kaydedilmediği (en önemlisi, henüz ikna edici biçimde yanlışlanamamış, camiada geniş kabul gören bilgi üretme protokolleri oluşmadığı) doğruysa, 1960'larda Fransa eğitim sistemi için sorulan teori veya işlemselleştirme-yönelimli soruların 2010'larda Türkiye için de tekrar sorulabileceğini düşünüyorum. Araştırıp bulacağımız cevaplar farklı olacaktır, soruların bir kısmını daha farklı sormamız gerekecektir ama Türkiye'de eğitim rejiminde hem okul türleri arasındaki (coğrafî belirlenimi de olan) eşitsizliklerin hem de okul türlerini kesen, çocuklar arasındaki sınıfsal eşitsizliklerin mezuniyet sonrası sonuçlarıyla ilgili bir merakımız varsa üzerinde durmamız gereken bir kitap bu.

(Okmeydanı, Ocak 2015)

7 Olaf Helmer ve Nicholas Rescher (1958) *On the Epistemology of Inexact Sciences*, Rand Corporation.

Kaptan Jonathan,
18 yaşındadır.
Bir gün bir pelikan yakalar.
Uzak Doğuda bir adada.

Jonathan'ın pelikanı,
Bir sabah, bembeyaz bir yumurta yumurtlar.
Ve yumurtadan bir pelikan çıkar.
Ona şaşırtıcı biçimde benzeyen.

Ve bu ikinci pelikan,
Sırası geldiğinde o da bembeyaz bir yumurta yumurtlar.
Bu yumurtadan da kaçınılmaz olarak bir diğeri çıkar, aynı şeyleri yapan.

Bu böyle uzun zaman sürebilir,
Daha öncesinde omlet yapmazsak.

Robert Desnos
Chantefleurs, Chantefables

Ecole pratique des hautes études'deki Centre de sociologie européenne'in tüm araştırmacılarının müşterek mesaisi olmaksızın bu kitap vücut bulamazdı. Bunlar arasında, gerek tavsiyeleri gerekse de eleştirileriyle bize yardımcı olmuş olanlara özellikle teşekkür ederiz: L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, P. Champagne, J.-M. Chapoulie, C. Grignon, D. Merllié, M. de Saint-Martin ve P. Maldidier. MM. J. Brunschwicg, J. Lindon, J.-C. Pariente ve M. Verret'ye de metne ilişkin işaret ettikleri değerli noktalar için teşekkür etmek isteriz. Son olarak, bu çalışmanın çok sayıdaki farklı versiyonlarını inanılmaz bir sabırla daktilo eden M.-C. Hénocque'a teşekkürü bir borç biliriz.

Önsöz (P. Bourdieu)

Bu çalışmanın, sunum biçimi itibariyle ilk bakışta birbirinden oldukça farklı iki kitap halinde düzenlenmiş olması; ampirik mesainin bölük pörçüklüğüyle bizzat kendisi bir başlangıca ve sona sahip teorik çalışma arasında, entelektüel çalışmanın işbölümüne ilişkin genel kavrayışı akıllara getirmemelidir. Fiili ilişkilerin basit bir listesinden ya da bir teorik açıklamalar toplamından farklı olarak Birinci Kitap'ta sunulan önermeler topluluğu; bir yandan bizzat araştırma esnasında ve araştırma vasıtasıyla inşa edilmiş veya araştırmanın bulgularım temellendirmek noktasında gerekli görülmüş önermeleri, diğer yandansa çıkarım ya da tanımlama aracılığıyla doğrudan ampirik sınamaya uygun önermeler inşa etmemize imkân tanıyan teorik önermeleri, mantıksal sınamaya elverişli bir sistem içinde düzenleme çabasının sonucudur.[1]

Bu karşılıklı sınama sürecinin ardından İkinci Kitap'taki tahliller, aslında 1. Kitap'ta ifade edilen ilkelerin inşası için başlangıç noktasını teşkil etmiş olsalar da genellikleri itibariyle başka yerlerde de uygulanabilecek ilkelerin özel bir tarihsel vakaya uygulanması olarak görülebilirler. Birinci Kitap, eğitim sistemine her seferinde farklı bir açıdan yaklaşan (sırasıyla, meşru bir kültürü

1 Burada sunulan pedagojik eylem teorisi, belli bir özerkliğe sahip olsa da, kültürel keyfiyet, habitus ve pratik arasındaki ilişkilere dair bir teoriye dayanmaktadır. Bu teori, şu anda hazırlık aşamasında olan bir çalışmada kapsamlı olarak geliştirilecektir.

zihinlere kazıma, iletişim, seçme ve meşrulaştırma işlevlerinde) çalışmalara bütünlüğünü verdiği için, her bir bölüm çeşitli yollardan aynı anlaşılabilirlik-idrake taşıma ilkesine, yani eğitim sistemiyle sınıflar arası ilişkilerin yapısı arasındaki ilişkiler sistemine ulaşır. Bu son husus, olguları inşa gücü olgularla çalıştıkça çıkan ve kendini tam da bu aşamada olduğu gibi tesis eden bir eğitim sistemi teorisinin merkezi noktasıdır.

Birinci Kitap'taki önermeler topluluğu, hepsi var olan önermeleri bir diğeriyle ikame etmeye eğilimli, uzun bir dönüşüm dizisinin ürünüdür. Böylece her bir önerme daha güçlü ve temel ilkelere daha fazla ve daha yakın ilişkilerle bağlı yeni önermeler doğurmuştur. Bu süreçle ilgili hafızamız, bu ilkeler sisteminin şu anki formülasyonunun -söz konusu ilkeler zorunlu ilişkilerle birbirlerine bağlanmış olsalar bile- *zaruri olan* olduğunu ileri sürmekten men etmek için yeterlidir. Zira tarihin belli bir anında değerlendirilen her önermeler veya teoremler bütünü için bu böyledir. Araştırmayı ne kadar uzağa taşıyacağımızı belirleyen yönelimler, bizzat bu kitap projesinin içinde örtülü olarak mevcuttu: Kitabın çeşitli aşamalarının eşitsiz gelişimi, sadece ve sadece, İkinci Kitaptaki tahlilleri teorik temelleriyle ilişkilendirmek için gerekli olduğu sürece ilkelere ya da sonuçların tanımlanmasına geri dönüşü sürdürme niyetimize dayanarak haklı gösterilebilir.

Yapay bir dil inşa etme gibi anlamsız bir seçeneği bir kenara koyarsak; her tür sosyolojik lügatın, kendisine eşlik eden onlarca uyarıya rağmen, okuyucuda kaçınılmaz olarak uyandırdığı ideolojik imaları tamamen yok etmek mümkün değildir. Bu kitabı okumak için mümkün olan bütün yollar arasında en kötüsü, şüphesiz onu ahlaki yönden değerlendirerek okumak olacaktır. Böyle bir okuma, sıradan dilin "meşruiyet" ya da "otorite" gibi teknik terimlerle ilişkilendirdiği ahlaki çağrışımlara dayanarak olayların açıklamalarını gerekçelere ya da ithamlara dönüştürecek veyahut da nesnel nedenleri bireylerin veya grupların isteyerek yaptıkları, bilinçli ve kasti eylemlerin sonuçları olarak görecek ve bizim sadece bir "gizleme" veya "yanlış tanıma"dan bahsettiğimiz yerde art niyetli bir mistikleştirme ya da kusurlu

bir naiflik görecektir. Tamamıyla farklı bir yanlış anlama türü de "şiddet" veya "keyfiyet" gibi terimlerin kullanımından doğabilir. Bu terimler, geçmişteki ve bugünkü kullanımlarının çeşitliliği ya da daha doğru bir ifadeyle, onları geçmişte ve günümüzde kullananların entelektüel ve siyasi alanlarda işgal ettikleri konumların çeşitliliği dolayısıyla ideolojik alanda hem muğlâk hem de mühim bir konum işgal ettikleri için, bu kitapta kullanılan diğer tüm kavramlardan belki de çok daha fazla çoklu okumalara açıktırlar. Keyfiyet terimini, kavramın doğrudan ya da dolaylı olarak çağrıştırdığı sorunların hepsiyle birden uğraşmaya çalışmak zorunda kalmaksızın, bütün filozofların kendilerini âlim, bütün âlimlerin de filozof olarak görebilecekleri muğlâk tartışmalara veyahut da keyfiyet ve/veya göstergenin ve/veya gösterge sisteminin gerekliliğiyle veya kültürel değişkelerin doğal sınırlarıyla ilgili neo-Sausseure'cü ya da sözde Chomsky sonrası münakaşalara, başarılarını çoğunlukla, *phusei* ve *nomo*'dan doğa ve kültüre akademik geleneğin en kasvetli konularını yenilemelerine borçlu olan tartışma ve münakaşalara girmeye ise hiç zorunlu olmadan, sadece ve sadece ona verdiğimiz tanımın açığa çıkardığını ifade etmek için kullanma hakkımızda ısrar etmeliyiz. "Kültürel keyfiyet"i herhangi bir ilkeden çıkarılamayacak olmasına dayanarak tanımladığımız zaman, herhangi bir sosyolojik ya da daha ziyade psikolojik göndergeden yoksun mantıksal bir yapıya başvurarak pedagojik eylemi nesnel gerçekliği içinde inşa etme imkânına kavuşmuş oluruz. Dolayısıyla, bir kültürel keyfiyetin dayatılması gibi, nesnel gerçekliği nesnel olarak yanlış tanınmadığı sürece özgün etkisini gösteremeyen bir eylemin olasılığının toplumsal koşullarının ne olduğuna ilişkin olarak, mantıksal soruyu da dışlayabilecek sosyolojik soruyu artık sorabiliriz. Böylece bu soru, bir kurumun, pratiğinin nesnel gerçekliğini ele vermeksizin pedagojik eyleminin açıkça böyle olduğunu beyan etmesine imkân tanıyan kurumsal ve toplumsal koşullar sorusu içerisinde açımlanabilir. Keyfiyet terimi, diğer kullanımlarında saf fiili iktidarı, yani herhangi bir sosyolojik göndergeden aynı derece yoksun başka bir inşayı içerdiği için; bu fiili iktidarın yanlış tanınmasını ve dolayısıyla da meşru otorite olarak ikra-

rını dayatabilen toplumsal ve kurumsal koşulların ne olduğunu sormanın mümkün olması sayesinde; dayatmanın keyfiliğiyle, dayatılan içeriğin keyfiliği arasındaki ilksel ilişkiyi sürekli hatırlatma avantajına sahiptir. "Sembolik şiddet" terimi, ki şiddet içermeyen eylem olarak pedagojik eylemin bütün kendiliğinden temsillerinden ve kendiliğindenci kavrayışlarından kopuşu açıkça ifade eder, kendisini bize, sembolik dayatmanın ikili keyfiyetinin karakterize ettiği tüm eylemlerin teorik bütünlüğünü gösterme aracı olarak sunmuştur. Ayrıca terim (uygulayıcının şifacı, büyücü, din adamı, peygamber, propagandacı, öğretmen, psikiyatr ya da psikanalist olmasından bağımsız), toplumsal şiddetin farklı biçimlerinin ikame edilebilirliğinin doğrudan, eğitim sisteminin meşru sembolik şiddet üzerindeki tekeliyle devletin meşru fiziksel şiddet kullanımı üzerindeki tekeli arasındaki eşmantığın ise dolaylı olarak kanıtladığı üzere, sembolik şiddet eylemlerine ilişkin bu genel teorinin, genel bir şiddet ve meşru şiddet teorisine ait olduğu gerçeğini de ifade eder.

Böyle bir projede sadece siyasi bir önyargının ya da sağı solu belli olmayan bir irredantizmin etkisini görmek isteyenler, en "otoriter" dayatma biçimlerinin yok oluşunun ve en ilkel zorlama tekniklerinin terk edilişinin, tarihin tamamen teknik gelişme ve ekonomik büyümenin etkileriyle ahlakileştirilmesine duyulan iyimser inancı her zamankinden daha fazla gerekçelendirdiği bir dönemde pedagojik şiddetin toplumsal işlevlerini kavramaya çalışma ve sembolik şiddeti bir toplumsal şiddet biçimi olarak tesis etme gayretinin, kanıta dâhi ihtiyaç duymayacak kadar açık ve belli olan sağduyunun aşikârlıkları karşısında kör olmak anlamına geleceğini ileri sürmekten kaçınmayacaklardır. Bu, bir kurumun toplumsal işlevlerinin bilimsel olarak açıklanmasının mümkün olabilmesi noktasında, o kurumu var eden toplumsal koşullara ilişkin sosyolojik soruyu görmezden gelmektir. En kaba dayatma yöntemlerinden daha incelikli yöntemlere geçiş anının, hiç şüphe yok ki bu dayatmanın nesnel gerçekliğini gün yüzüne çıkarmaya en uygun an olması bir rastlantı değildir. İktidar ve ayrıcalıkların aktarımını, başka hiçbir toplumda olmadığı kadar, tedrisi onamanın dolaylı yollarından geçmeye mecbur bı-

rakan ya da pedagojik şiddetin, kendisini toplumsal şiddet gerçekliğinde ortaya koymasını engelleyen toplumsal koşullar, aynı zamanda, yöntemleri ne kadar şiddet içerirse içersin pedagojik eylemin nesnel gerçekliğini açıkça ifade etmeyi mümkün kılan koşullardır. "Gizli olanın bilimi dışında bilim yoksa eğer" sosyolojinin, her çağda, iktidar ilişkilerinin gerçekliğini, bu ilişkileri, kendilerini daha fazla gizlemeye zorlayarak da olsa açığa çıkmaya mecbur bırakan tarihsel güçlerle ittifakının nedeni açıktır.

Birinci Kitap

Sembolik Şiddete İlişkin bir Teorinin Temelleri

Her hatibi, dolambaçlı ve anlaşılmaz lafları biraz kısa kesmesi için, söylevinin başında, yapmak istediği öneriyi açıklamaya zorlayabiliriz.

J.-J. ROUSSEAU
Polonya Hükümeti

Ne gücü ne de akıl yürütmeyi kullanabileceği için yasa koyucunun, şiddet içermeksizin peşinden sürükleyebilecek ve ikna etmeksizin inandırabilecek başka türden bir otoriteye başvurması bir zarurettir. Tüm zamanlar boyunca milletlerin efendilerini Tanrı'nın müdahalesine başvurmaya itmiş olan şey işte budur.

J.-J. ROUSSEAU
Toplumsal Sözleşme

Birinci Kitapta Kullanılan Kısaltmalar

PE: Pedagojik eylem

PO: Pedagojik otorite

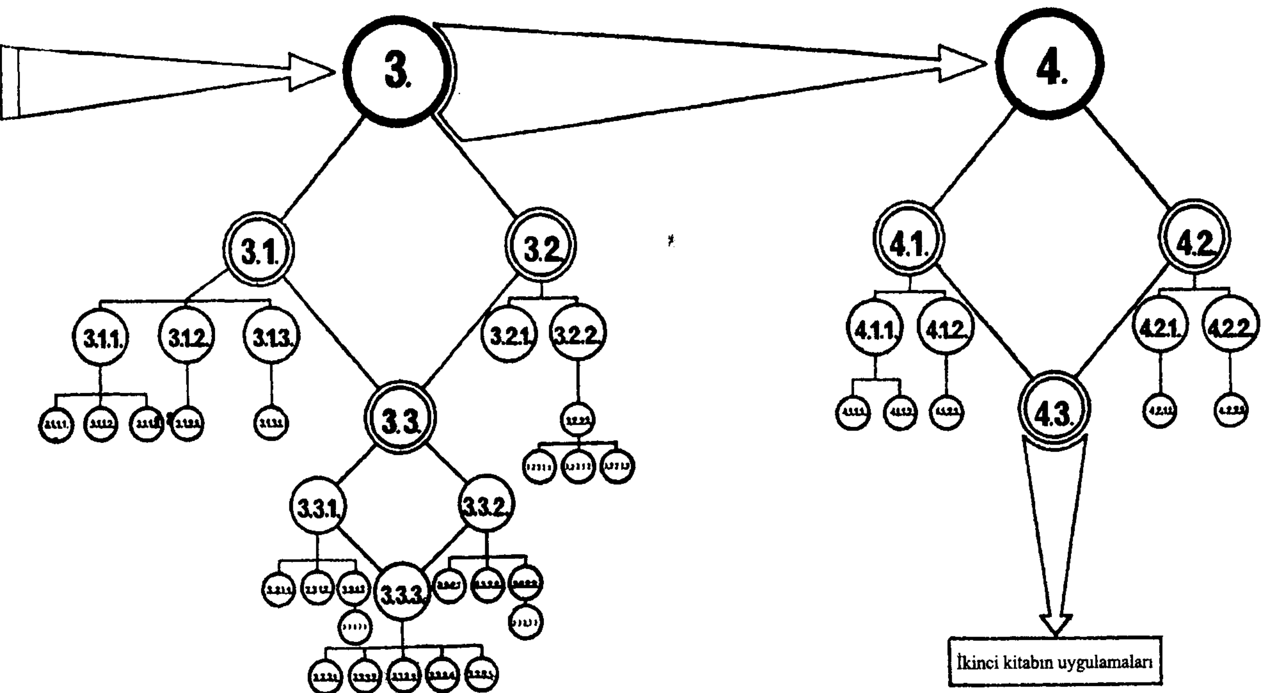
PM: Pedagojik mesai

TO: Tedrisi otorite

ES: Eğitim sistemi

TM: Tedrisi mesai

Arka sayfalardaki grafikler; işaret ettikleri kavramlar bütününün, tüm önermelerde bütünüyle ifade edilmesi olanaksız birçok mantıksal ilişkiler sisteminin bir stenografisini teşkil ettiğini okuyucuya hatırlatmak için vardır; bu kavramlar mevzubahis önermelerin oluşturulması için ne kadar gerekli olmuş olsalar ve eksiksiz bir okumanın koşulunu oluştursalar da. Bu usul elinizdeki çalışmada kullanılmış olan tüm "sistemik" kavramlara (örneğin; kültürel keyfiyet, sembolik şiddet, pedagojik iletişim ilişkisi, dayatma biçimi, zihne kazıma biçimi, meşruiyet, ethos, kültürel sermaye, habitus, toplumsal yeniden üretim, kültürel yeniden üretim) uygulanmadıysa bu, okumayı gereksiz biçimde güçleştirmekten kaçınmak içindir.


3.
4.
3.1.
3.2.
4.1.
4.2.
3.1.1.
3.1.2.
3.1.3.
3.2.1.
3.2.2.
4.1.1.
4.1.2.
4.2.1.
4.2.2.
3.3.
4.3.
3.3.1.
3.3.2.
3.3.3.
İkinci kitabın uygulamaları

0.*Sembolik şiddeti elinde bulunduran her iktidar; yani bir anlamlar dizisini meşru biçimde, temelindeki güç ilişkilerini gizleyerek dayatabilen her iktidar, sembolik nitelikteki kendi gücünü bu güç ilişkilerine ekler.*

Açıklama 1: Sembolik ilişkilerin güç ilişkilerine aynı anda hem görece bağımlı hem de onlardan görece bağımsız olduğunu ortaya koyan bu aksiyomu reddetmek, bir toplumbilim ihtimalini inkâr etmekle aynı şeydir. Aslında, açıkça ya da örtük biçimde farklı aksiyomlar temelinde oluşturulan teoriler, ya bireylerin veya grupların yaratıcı özgürlüğünü, nesnel icra koşullarından özerk addedilen sembolik eylemin temel öğesi haline getirir ya da maddi varlık koşullarıyla ilişkisinde semboliğin tüm özerkliğini reddederek sembolik eylemin kendisini yok eder. Dolayısıyla, yukarıda ifade edilen aksiyomu sosyolojik bilgi teorisinin temel bir prensibi olarak kabul edebiliriz.

Açıklama 2: İktidarın temellerine ilişkin Marx, Durkheim ve Weber'in klasik teorilerini birbirlerine yaklaştırmak, her bir teorinin teşkilini sağlayan kavramsal çerçevenin, bir diğerinin nesneyi inşa ediş şeklini dışladığını görmek için yeterlidir. Örneğin Marx, Durkheim'in bütüncül bir toplumsal tazyikin etkisini gördüğü yerde sınıf tahakkümünün bir sonucunu görmesiyle; sosyal felsefesini, uzlaşım yanılsamasının tezahür ettiği temel alan olan eğitim sosyolojisinde hiç olmadığı kadar açık biçimde ortaya koyan Durkheim'den ayrılır. Bir başka açıdan, Marx ve Durkheim'in yöntemsel objektivizmleri, iktidar ilişkilerinde etkileşim ya da tahakküm ilişkilerine odaklanmanın ve farklı iktidar biçimlerini (siyasal, ekonomik, dinsel, vb.) bir failin diğeri üzerinde kurduğu sosyolojik olarak ayrışmamış bir güç [nüfuz] ilişkisinin (*Macht*) kipleri olarak görmenin cezbediliciliğine karşı durur ve bu noktada Weber'den ayrılır.

Bununla birlikte, toplumsal düzenin birey-psikoloji odaklı temsillerine verilen tepki, Durkheim'i tazyikin dışsallığını vurgulamaya yönlendirirken; tahakkümü, meşrulaştırıcı ideolojile-

rin gerisinde onları kuran şiddet ilişkileri temelinde ortaya çıkarmaya gayret eden Marx, egemen ideolojinin tesirlerinin tahlilinde, tahakkümün meşruiyetinin ezilenler tarafından ikrarının, güç ilişkilerinin sembolik manâda pekişimi yönünde içerdiği gerçek tesiri hafife almaya meyleder. Weber ise, kendisine, iktidarın tatbiki ve idamesine meşruiyet temsillerinin özel katkısını incelemeyi bir araştırma nesnesi olarak seçen tek düşünür olması hasebiyle (bu temsillerin psiko-sosyolojik bir kavrayışına hapsolsa da) Durkheim'e olduğu kadar Marx'a da karşı durur. Ancak tam da bu sebeple, güç ilişkileri konumunda olan bu [sembolik] ilişkilerin nesnel gerçekliğini yanlış tanımanın toplumsal ilişkilerde yerine getirdiği işlevleri sorgulayamaz.

1. Pedagojik Eylemin Çifte Keyfiyetine[2] Dair

1. *Her* **pedagojik eylem** (PE) ***kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü objektif olarak sembolik bir şiddettir.***

Açıklama: Aşağıdaki önermeler (3. derecedekiler de dâhil olmak üzere) tüm PE'leri kapsar. Bu eylemler bir toplumsal formasyonun ya da bir gurubun tüm eğitimli üyeleri (yaygın eğitim), bir grup ya da sınıf kültürünün bu görevi verdiği aile üyeleri (aile eğitimi) veya doğrudan ya da dolaylı, tamamen ya da kısmen eğitim işleviyle donatılmış bir kurumun bu amaçla görevlendirdiği memurlar sistemi (kurumsal eğitim) tarafından uygulanabilir. Aksi ifade edilmediği sürece bu PE, egemen ve ezilen sınıfların kültürel keyfiyetini yeniden üretmeye çalışır. Diğer bir ifadeyle, aşağıdaki önermelerin kapsamı, gruplar ya da sınıflar arasında bir güç ve anlam ilişkileri sistemi biçiminde an-

2 Türkçe Söyleyenler Notu [T.S.N.]: Pierre Bourdieu, keyfiyeti (*arbitraire*), tarih üstü, sosyal dışı olmayan veya doğaüstü, sosyal üstü bir ilkenin zaruri sonucu olarak değil, sosyal, tarihsel bir vaka olarak, başka şartlarda başka şekilde gelişebilmesi mümkün bir iradenin, toplumsal bir iradenin sonucu olarak tezahür eden, dolayısıyla sorgulanabilir, değiştirilebilir olan anlamında kullanır. Elinizdeki kitaptaki 1.2.1. numaralı önerme bu anlamı tüm açıklık ve yetkinliğiyle ortaya koymaktadır.

laşılabilecek her toplumsal formasyona uygun olmasıyla tanımlanır. Bundan dolayı, ilk üç derecedeki önermelerde sadece okul temelli bir pedagojik eyleme dayanan örnekler çoğaltılmamıştır. Tüm PE'leri ilgilendiren önermelerin geçerliliğiyle ilgili bir sınırlamayı üstü kapalı olarak bile ima etmekten kaçınmak gerekir. Bir eğitim kurumu çerçevesinde uygulanan bir pedagojik eylemin aldığı biçimin ve yarattığı tesirlerin incelenmesi, mantık silsilemizin bizi götürdüğü 4. derece önermeler çerçevesinde ele alınmıştır. Egemen eğitim sisteminin, meşru sembolik şiddet tekelini elinde tutmaya meyilli olduğu bir toplumsal formasyonda, egemen kültürü yeniden üretmek suretiyle güç ilişkilerinin bizzat kendisini yeniden üretmeye katkıda bulunan tedrisi bir pedagojik eylem sadece son önermede (4.3) açıkça tefrik edilmiştir.

1.1. PE nesnel olarak bir sembolik şiddettir; ilkin, bir toplumsal formasyonu oluşturan sınıf ve gruplar arasındaki güç ilişkilerinin, pedagojik bir iletişim ilişkisinin tesisinin, yani keyfi bir dayatma ve zihne kazıma usulünü (eğitim) takip ederek kültürel bir keyfiyetin dayatılmasının ve zihne kazımanın şartı olan keyfi iktidarın temelinde olması noktasında.

Açıklama: Böylelikle, anasoylu ve babasoylu toplumsal formasyonları oluşturan güç ilişkileri, bu her bir veraset sistemine denk düşen PE türlerinde doğrudan tezahür eder. Babanın oğlu üzerinde hukuki otoritesinin olmadığı ve erkek çocuğun da babanın mülkü ve imtiyazları üzerinde hiçbir hakkı olmadığı anasoylu bir sistemde baba, pedagojik eylemini sadece hissi ve ahlaki müeyyidelere dayandırabilir ve bu noktada, örneğin eşinden cinsel münasebet talep etme hakkında yararlanabildiği türden bir hukuki desteğe sahip değildir. Tersine, erkek çocuğunun, babasının mülkü ve imtiyazları üzerinde hukuken korunan açık hakları olduğu ve babasıyla, rekabet içeren ve hatta çatışmalı bir ilişki sürdürdüğü -anasoylu bir sistemde erkek yeğenle dayı gibi- babasoylu bir sistemde baba, "bir güç olarak aile düzeyinde toplumun iktidarını temsil eder" ve bu itibarla, hukuki yaptırımları

pedagojik eyleminin hizmetine sokabilir (Bkz. Fortes, Goody). Pedagojik dayatma ilişkisinin salt biyolojik yönünü, yani çocuğun güçsüzlüğü veya fiziki kırılganlığıyla ilişkili, biyolojik olarak şartlanmış bağımlılığını yok saymak gibi bir amaç burada elbette söz konusu değildir. Ancak, yetişkinler ve çocuklar arasındaki ilişkiyi her defasında hususileştiren toplumsal belirlenimler gözden kaçırılamaz (örneğin aile yapısından veya ailenin toplumsal yapıdaki konumundan kaynaklanan belirlenimler), eğitimcilerin biyolojik ebeveynlerden başka kimse olmadıkları durumlar da dâhil.

1.1.1. Sembolik iktidar olarak (ki, tanım itibarıyla hiçbir zaman salt güç dayatımına indirgenemez) pedagojik eylem, hususi etkisini, yani tam anlamıyla sembolik etkisini sadece ve sadece bir iletişim ilişkisi çerçevesinde tatbik edildikçe üretir.

1.1.2. Sembolik şiddet olarak pedagojik eylem, hususi etkisini, yani tam anlamıyla pedagojik etkisini sadece ve sadece, dayatmanın ve zihne kazımanın toplumsal şartları, yani iletişimin biçimsel tanımının içerdiği güç ilişkileri bir araya geldiğinde üretebilir.

1.1.3. Verili bir toplumsal formasyonda, bu formasyonu oluşturan grup ve sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin PE'ler sisteminde hâkim konuma taşıdığı PE türü, gerek dayatma usulü gerekse de dayattığı şeye ve bunu dayattığı kişilere getirdiği tahditlerle, neredeyse her zaman dolaylı yollarla olsa da en eksiksiz biçimde hâkim grup ve sınıfların nesnel çıkarlarına (cismani, sembolik ve burada ele alınan ilişki çerçevesinde pedagojik) uygun düşer.

Açıklama: Pedagojik bir merciin sembolik gücü, güç ilişkileri ve (her zaman bu güç ilişkilerini ifade eden) sembolik ilişkiler yapısındaki ağırlığına göre tanımlanır. Bu ilişkiler sembolik şiddet fiilinde bulunan merciler arasındaki ilişkilerdir; bu ilişkilerin kendisi aynı zamanda bir yapıdır, verili bir toplumsal formasyonu oluşturan grup ve sınıfların arasındaki güç ilişkilerini ifade eden bir yapı. Farklı grup ve sınıflarda uygulanan farklı PE'ler, egemen pedagojik eylemin bu etkisinin vasıtasıyla nesnel an-

lamda ve dolaylı olarak egemen sınıfların tahakkümüne katkıda bulunurlar (örneğin, sembolik ve ekonomik pazardaki değeri egemen pedagojik eylem tarafından saptanan bilgi ve yapma-etme biçimlerinin tahakküm altındaki PE'ler tarafından zihne kazınması).

1.2. Pedagojik eylem ikinci bir anlamda daha nesnel olarak sembolik şiddettir. Tahdit koymanın nesnel olarak içerdiği dayatma ve zihne kazıma (seçme ve bununla doğrudan ilişkili dışlama edimi ile bazı manâları egemen bir PE tarafından yeniden üretilmeye layık olarak değerlendirme ve bunu dayatma), bir grubun veya sınıfın kendi kültürel keyfiyetinde nesnel olarak gerçekleştirdiği keyfi seçimleri yeniden üretir (kelimenin her iki anlamında).

1.2.1. Bir grup veya sınıfın kültürünü sembolik sistem olarak nesnel surette tanımlayan bir seçim (bu sistemi oluşturan manâların seçimi) keyfidir; söz konusu kültürün yapısının ve işlevlerinin hiçbir evrensel ilkeden, hiçbir fiziki, biyolojik veya manevi esastan çıkartılamayacağından ve yine bu yapı ve işlevlerin "şeylerin doğasına" veya "insan doğasına" içkin hiçbir ilişki biçimi tarafından bir araya getirilmiş olmamasından ötürü keyfidir.

1.2.2. Bir grup veya sınıfın kültürünü sembolik sistem olarak nesnel surette tanımlayan bir seçim (bu sistemi oluşturan manâların seçimi) sosyo-mantıksal [socio-logique] açıdan zaruridir; söz konusu kültürün, mevcudiyetini, ürünü olduğu toplumsal koşullara; kavranılabilirliğini ise kendisini teşkil eden anlamlı ilişkiler yapısının işlevlerine ve bütünlüğüne borçlu olmasından ötürü zaruridir.

Açıklama: Keyfidirler; çünkü karşılaştırmalı yöntem vasıtasıyla bu kültürleri, mevcut olan ve geçmişteki tüm kültürlerle kıyasladığımızda veya kurgusal bir varyasyon aracılığıyla, olabilecek tüm kültürel evrenlerle karşılaştırdığımızda bir kültürün kurucu "tercihleri" (kimsenin yapmadığı "tercihler") zaruretlerini açığa vururlar, özellikle bu "tercihleri", ortaya çıkışlarının ve devamlılıklarının toplumsal koşulları içerisine oturttuğumuzda. Keyfiyet kavramına ilişkin yanlış anlamalar (ve özellikle keyfiyet

ve temelsizliğin birbirine karıştırılması), kültüre ilişkin unsurların çoğu zaman tamamıyla eşzamanlı bir kavramşının (etnologların çok sıklıkla yaptığı gibi), tüm bu unsurların, toplumsal varoluş şartlarına, yani üretim ve yeniden üretim şartlarına (elbette, dönüştürülmüş toplumsal koşullardaki idamelerine tekabül eden tüm yeniden yapılandırma ve yorumlamalarla beraber) borçlu oldukları şeyi gözden kaçırmaya mecbur bırakmasından kaynaklanır (Örneğin, kültürün geleneksel bir toplumdaki neredeyse eksiksiz yeniden üretimi ile 19. yüzyılın burjuva liselerinin tedrisi kültürü içerisinde ve bu kültür vasıtasıyla salon aristokrasinin ihtiyaçlarına uyarlanmış hümanist kültürün Cizvit kolejlerindeki yeniden yorumlayıcı yeniden üretimi arasında ayırt edilebilecek tüm derece farklılıkları). Tekvine [doğuşa, yaratılışa] ilişkin, "her zaman böyleydi" naif yanılsamasında veya kültürel bilinçdışı kavramının tözcü kullanımlarında ifadesini bulan hafıza kaybı, böylelikle, aslında tarihin ürünü olan anlam yüklü ilişkileri ebedileştirmeye ve buradan da "doğallaştırmaya" sevk edebilir.

1.2.3. Verili bir toplumsal formasyonda, bu formasyonu oluşturan grup ve sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin kültürel keyfiyetler sisteminde hâkim konuma taşıdığı kültürel keyfiyet türü, neredeyse her zaman (dolaylı yollarla olsa da) en eksiksiz biçimde egemen grup ve sınıfların nesnel çıkarlarını (cismani ve sembolik) ifade edendir.

1.3. Dayatılan kültürün kendisinin keyfiyet derecesi (1.2 numaralı önerme anlamında) ne kadar yüksekse, bir pedagojik eylemin dayatma gücünün nesnel keyfiyet derecesi (1.1 numaralı önerme anlamında) o kadar yüksektir.

Açıklama: Pedagojik eylemin sosyolojik teorisi; dayatmanın keyfiyetiyle dayatılmış keyfiyet arasındaki ayrıma sadece ve sadece, katıksız bir güç ilişkisi olarak dayatmanın nesnel gerçekliği ve tamamıyla keyfi bir kültür olarak dayatılmış manâların nesnel gerçekliği arasındaki ilişkinin tüm sosyolojik içerimlerini ortaya

çıkarmak için başvurur. Tüm çıplaklığında kendini ele veren bir güç ilişkisinin mantıki inşasının, sadece kültürel keyfiyet içeren manâların mantıki inşasından daha fazla sosyolojik mevcudiyeti yoktur. Bu ikili teorik inşayı ampirik olarak gözlemlenebilir gerçeklik yerine koymak, ya gücün gücünün münhasıran fiziksel olduğuna (hukukun tamamıyla özerk gücünü dilinden düşürmeyen idealist inancın basit bir tersten okuması) ya da tüm manâların radikal keyfiliğine ("gerçek fikrin içkin gücünü" dilinden düşürmeyen idealist inancın yine basit bir tersten okuması) vurgu yapan naif inanca mahkûm olmaktır. Evrensel bir ilkeden (mantıki akıl ya da biyolojik tabiat) çıkartılması mümkün olmayan manâları zihne kazıyan tek bir PE yoktur; her pedagojide otoritenin bir yeri vardır, en evrensel olduğu düşünülen manâları (bilimsel veya teknolojik) zihne kazımak söz konusu olsa bile. Ne kadar mekanik ve hoyratça olsa da ek olarak bir sembolik tesir tatbik etmeyen hiçbir güç ilişkisi de yoktur. Bu, şu demektir; nesnel olarak her zaman katıksız güç ve katıksız aklın iki kutbu arasında konumlanan PE, dayattığı manâlar kendi kendisini, kendi gücüyle (örneğin biyolojik tabiat veya mantıki aklın gücüyle) ne kadar az dayatabiliyorsa doğrudan zorlama araçlarına o kadar başvurmak zorundadır.

1.3.1 Bir kültürel keyfiyet dayatan keyfi iktidarı, en son tahlilde, tatbik edildiği toplumsal formasyonu oluşturan grup veya sınıflar arasındaki güç ilişkilerine dayanan PE, zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyeti yeniden üreterek keyfi dayatma iktidarını kuran güç ilişkilerini yeniden üretir (kültürel yeniden üretimin toplumsal yeniden üretim işlevi).

1.3.2. Verili bir toplumsal formasyonda, egemen pedagojik eylem tipinin tahakkümü altındaki bir PE'ler sistemine bağlı oluşlarından ayrı olarak hiçbir zaman tanımlanamayan farklı PE tipleri, bu toplumsal formasyona mahsus kültürel keyfiyetler sistemini, yani egemen kültürel keyfiyetin tahakkümünü yeniden üretmeye meyillidirler; böylece, bu kültürel keyfiyeti hâkim konuma getiren güç ilişkilerinin yeniden üretimine de katkı yapmış olurlar.

Açıklama: Alışılageldiği üzere "eğitim sistemini", geçmişten miras alınmış kültürün (yani kümülatif bilginin) kuşaklar arasındaki aktarımının sağlandığı bir kurumsal ve geleneksel mekanizmalar bütünü olarak tanımlayan klasik teoriler, kültürel yeniden üretimi toplumsal yeniden üretim işlevinden ayırmaya, yani sembolik ilişkilerin güç ilişkilerinin yeniden üretimindeki özel etkisini görmemeye meylederler. Durkheim'de bir örneğini gördüğümüz üzere, etnologlardaki en yaygın kültür ve kültürel aktarım imgelemini sınıflı toplumlar üzerine oturtmaktan başka bir şey yapmayan bu teoriler, bir toplumsal formasyonda tatbik edilen farklı PE tiplerinin, tüm "toplumun" bölünmez mülkü olarak kavranan bir kültürel sermayenin yeniden üretimine ahenkli bir katkı yaptıkları postülasına dayanırlar. Gerçekte ise, güç ilişkileri seviyesinde farklı şekillerde konumlanmış grup veya sınıfların cismani ve sembolik çıkarlarına uygun düşmelerinden ötürü bu pedagojik eylem tipleri, kültürel sermayenin grup veya sınıflar arasındaki dağılım yapısını ve bu itibarla da toplumsal yapının kendisini yeniden üretmeye meylederler. Filhakika, farklı PE'ler tarafından yeniden üretilen kültürel keyfiyetlerin ekonomik ve sembolik kıymetinin, yani kültürel sermaye olarak kıymetinin şekillendiği pazar yasaları, sınıflar arasındaki güç ilişkileri yapısının yeniden üretimi olarak tanımlanabilecek olan toplumsal yeniden üretimin sağlandığı ve mevzubahis toplumsal formasyon tipine göre az veya çok belirleyici olan mekanizmalardan birini teşkil eder.

2. Pedagojik Otorite Üzerine

2. *Bir iletişim ilişkisi içerisinde gerçekleşen ve hususi yani pedagojik etkisini sadece ve sadece, zihne kazınan içeriğin keyfiyeti hiçbir zaman tüm yalın çıplaklığında/gerçekliğinde görünmedikçe üretebilen bir kültürel keyfiyet dayatması olarak pedagojik eylem, tatbik olma şartı olarak* **pedagojik otoriteyi (PO)** *ve bu otoriteyi tatbik eden kurumun* **göreceli özerkliğini** *zorunlu olarak içerir.*

Açıklama 1: PE teorisi, pedagojik eylemi şiddet içeren ken-

di nesnel gerçekliğine geri döndürerek bu nesnel gerçeklik ve bu gerçekliği nesnel olarak yanlış tanıyan faillerin pratikleri (bu pratiklere eşlik eden deneyimler ve ideolojiler ne olursa olsun) arasındaki çelişkiyi su yüzüne çıkarır ve bu ifşa marifetiyle PO kavramını üretir. Kendini mümkün kılan güç ilişkilerini gizleyen ve bu itibarla meşru otoritesinin hususi gücüne, gizlediği güç ilişkilerinden gelen gücü ekleyen bir pedagojik iletişim ilişkisinin tesisinin toplumsal koşulları sorusu böylece formüle edilmiş olur. Pedagojik otoritesiz bir PE, sosyolojik açıdan olanaksız, mantıki açıdan ise çelişkilidir: Şiddet içeren gerçeğini bizzat tatbiki esnasında ifşa etmeyi ve bu itibarla failin pedagojik otoritesini yok etmeyi hedefleyen bir PE kendi kendini yok edicidir. Bu durumda Epimenides paradoksunun[3] yeni bir biçimiyle karşılaşılacaktır: Ya bana inanırsınız ve size, eğitim şiddettir ve verdiğim eğitim meşru değildir dediğimde size yalan söylediğimi düşünmezsiniz, ama o zaman da bana inanmakta güçlük çekersiniz; ya da yalan söylediğimi ve verdiğim öğretimin meşru olduğunu düşünürsünüz, dolayısıyla eğitim şiddettir dediğimde de, söylediklerime daha fazla inanamazsınız. Bu paradoksun tüm içerimlerini ortaya dökmek için, her pedagojik pratiğin teorik gerçekliğinden beslenen bir pedagojik pratik kurmak isteyen herhangi birinin sürükleneceği çıkmazları düşünmek yeterlidir: Bir grubun veya sınıfın kültürel keyfiyetinin esaslarına uygun şekilde eğitilmiş bireylere "kültürel göreceliği", yani her kültürün keyfi karakterini öğretmek bir şeydir; göreceli bir eğitim vermeyi, yani tüm kültürlerde "yerli" olacak bir münevveri gerçekten vücuda getirmeyi iddia etmek ise başka bir şey. Çift dillilik veya kültürlülük durumlarının yarattığı sorunlar, dilsel ve kültürel kodların keyfiyetinin teorik ifadesi ve savunusunu, öğrenimin

3 T.S.N: Giritli paradoksu olarak da bilinir. Mantıksal bir sorundur. Knossoslu Epimenides'in "Giritliler her zaman yalancıdır" sözü ile oluşan bir paradokstur. Çünkü Epimenides de Giritlidir; eğer doğru söylüyorsa tüm Giritliler her zaman yalancıdır önermesi doğru olamaz. Fakat bu sözü söyleyen de bir Giritli olduğuna göre, bu önermenin doğruluğu da su götürür bir doğruluktur.

pratikteki esası olarak almayı hedefleyen bir pedagojik eylemin karşılaştığı aşılmaz çelişki hususunda çok az fikir verebilir. Bu, her pedagojik eylemin, tatbik şartı olarak pedagojik eylemin nesnel gerçekliğinin sosyal manâda yanlış tanınmasını içerdiğinin kanıtıdır.

Açıklama 2: PE, tatbiki esnasında ve tatbiki vasıtasıyla, dillendirilmemiş halde kalmış ve sadece pratikler üzerinden ifade edilebilen ya da nesnel gerçekliğini maskelemeye katkıda bulunan ideolojilerde kendine yer bulan deneyimlere zorunlu olarak yol açar. Pedagojik eylemi şiddet içermeyen bir eylem olarak alan ideolojiler -örneğin, Sokratçı veya Yeni-sokratçı buyruksuz öğrenim, Rousseaucu doğal eğitim ya da sözde Freudcu baskısız eğitim mitleri-, pedagojik eylemin nesnel gerçekliği ve bu keyfi eylemin zaruri ("doğal") olarak zaruri (kaçınılmaz) temsili arasındaki çelişkiyi ustalıkla bertaraf ederek pedagojik ideolojilerin özel işlevini en sarih hâliyle açığa vururlar.

2.1. Sadece yanlış tanınmasından ötürü, meşru otorite sıfatında nesnel anlamda ikrar edilmiş bir keyfi dayatma iktidarı olarak PO -bir meşru dayatma hakkı biçiminde kendini açığa vuran sembolik şiddet iktidarı- kendisini kuran ve kendisinin de onu gizlediği keyfi iktidarı güçlendirir.

Açıklama 1: Pedagojik eylemin meşruiyetinin ikrarından bahsetmek, Weberci analizlerin eğilim gösterdiği, meşruiyet imgelerinin psikolojik doğuşu sorunsalına girmek değildir; hangi esas üzerine olursa olsun (fiziki, biyolojik veya manevi) otoriteyi kurmak için, diğer bir ifadeyle meşruiyeti meşrulaştırmak için bir çaba içerisine girmek ise hiç değildir. Söz konusu olan sadece, pedagojik eylemin zorunlu olarak PO içermesinin, yani bir para biriminin tedavülde olması gibi "tedavülde" olmasının, hatta daha genel olarak bir sembolik sistem, dil, sanatsal tarz veya bir giysi biçimi içermesinin sonuçlarını ortaya çıkarmaktır. Bu anlamda, pedagojik otoritenin ikrarı psikolojik bir edime hiçbir zaman tamamıyla indirgenemez; tamamıyla bilinçdışı

olduğunda hiçbir zaman olmadığı kadar kapsayıcı ve bütüncül oluşunun tanıklık ettiği üzere bilinçli bir rızaya ise hiç indirgenemez. Pedagojik otoritenin ikrarını, kendini yetiştirmeye ilişkin hür bir karar veya tersine, doğal olan üzerindeki bir salahiyet tecavüzü olarak tasvir etmek, yani meşruiyetin ikrarını hür veya cebren elde edilmiş bir ikrar fiiline dönüştürmek, sözleşme teorilerinden veya kültürü mantıki bir tercihler sistemi olarak kavrayan metafizik yaklaşımlardan (bir kültürü oluşturan anlam yüklü ilişkilerin keyfi seçimini kökensel, yani mistik bir yerde konumlandırdıklarında yaptıkları gibi) daha az naif olmayacaktır. Örneğin, faillerin bir pedagojik kurumun meşruiyetini ikrar ettiklerini söylemek, sadece, bu faillerin nesnel olarak içerisinde yer aldıkları güç ilişkilerinin temelinin, faillerin kendileri tarafından dâhi kavranmasının (pratikleri fiiliyatta nesnel olarak bu ilişkiyi hesaba katmakla beraber ve söylemin rasyonelleştirmeleri, deneyimin kesinlikleri veyahut da güç ilişkilerinin zarureti tarafından bunun aksi söylendiği zaman bile) olanaksız olduğunu söylemektir (Bkz. bir kanun kaçağının; herhangi bir yasayı çiğnerken, suçunun karşılığında alacağı cezanın yaptırım gücünü düşünerek eylemde bulunması hasebiyle, çiğnediği yasaya söz konusu yaptırım gücünü tanıması durumu).

Açıklama 2: Meşruiyet temsillerinin ve bilhassa egemen pedagojik eylemin meşruiyetinin, bir grubun veya sınıfın diğerleri üzerindeki tahakkümünü sağlayan ve bunu idame ettiren araçlar sistemindeki (sembolik veya değil) ağırlığı tarihsel açıdan değişkenlik gösterir. Güç ilişkilerinde ifadesini bulan sembolik ilişkilerin grup ve sınıflar arasındaki güç ilişkisine sağladığı göreceli pekiştirme gücü, yani meşruiyet temsillerinin sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin eksiksiz belirlenimindeki ağırlığı; (1) güç ilişkilerinin hâlihazırdaki durumu, egemen sınıflara, tahakkümlerinin esası olarak tahakkümün ham ve hoyrat şekline başvurmaya ne kadar daha az imkân tanıyorsa ve (2) farklı pedagojik eylem ürünlerinin ekonomik ve sembolik kıymetinin şekillendiği pazar ne kadar daha eksiksiz biçimde bütünleşmişse o kadar büyüktür

(örneğin bu iki ilişki düzeyinde, bir toplumun diğeri üzerindeki hakimiyetini aynı toplumsal formasyon içerisinde bir sınıfın diğeri üzerindeki tahakkümünden veya bu son durum özelinde feodaliteyi burjuva demokrasisinden -toplumsal yeniden üretimi sağlayan mekanizmalar sisteminde okulun ağırlığının sürekli artışıyla birlikte- ayıran farklar). Bir tahakkümün meşruiyetinin ikrarı, her zaman, mevcut güç ilişkisini güçlendiren bir güç teşkil eder; çünkü güç ilişkilerinin olduğu gibi kavranmasını engelleyerek tahakküm altındaki grup veya sınıfların, güçlerinin bilincine varmalarının kendilerine vereceği tüm güce sahip olmalarına sekte vurur.

2.1.1. Sadece pedagojik eylemin değil, bu pedagojik eylemin nesnel gerçekliğinin yanlış tanınmasının (pedagojik eylemin ikrarını tanımlayan ve bu itibarla varoluş koşulunu oluşturan yanlış tanıma) esasında da güç ilişkileri bulunur.

Açıklama 1: Güç ilişkilerinin meşru otoriteye dönüştürülmesinin temel aracı olarak PE, tahakkümün ve meşruiyetin paradokslarının toplumsal temelinin tetkiki noktasında öneme haiz bir çalışma nesnesi sunar (örneğin Hint-Avrupa geleneğinde, kökene ilişkin mitlerin yapısının ve egemenlik dilinin çift anlamlılıklarının tanıklık ettiği üzere, meşru otoritenin tasdiki olarak kurucu kaba güç -savaşçı veya sihirli- olgusunun oynadığı rol).

Açıklama 2: Güç ilişkileri ve anlam ilişkileri arasındaki ilişkilerin, en son tahlilde, güç ilişkisi mi yoksa anlam ilişkisi mi olduğu sorusunu, kuşkusuz daha düzgün ifadelerle cevaplama meşguliyetini başkalarına bırakıyoruz.

2.1.1.1. Güç ilişkileri, bir kültürel keyfiyetin dayatılması ve bu dayatmanın çifte keyfiyetinin gizlenmesi için gerekli araçlar sistemi olarak, yani sembolik şiddetin araçlarının ve bu şiddetin gizlenmesinin (yani meşrulaştırılmasının) araçlarının tarihsel bileşimi olarak bir pedagojik eyleme mahsus dayatma biçimini belirler.

Açıklama 1: Pedagojik eyleme içkin keyfiyetin iki anlamı arasındaki (1.1 ve 1.2 numaralı önermeler anlamında) rabıta, başka her şeyin yanı sıra, kültürel keyfiyete ilişkin belli bir dayatma biçiminin keyfiyetinin, en azından kısmi ölçüde kendisini ele verme şansı doğduğunda görülür; yani (1) pedagojik eylem, zihinlere nakşettiği kültürel keyfiyetten uzak bir kültürel keyfiyete sahip bir sınıf veya grup üzerinde tatbik olduğunda; (2) meşru dayatım biçiminin toplumsal tanımı, en doğrudan zorlama biçimlerine başvurmayı daha eksiksiz biçimde ihtimal dışı bıraktığında. Her halükarda, bir fail kategorisinin pedagojik eylemin kültürel keyfiyetiyle temasta hâsıl olan deneyimi, bu deneyimin sadece bu çifte ilişki düzeyindeki şekillenişine [mahiyet kazanışına] göre değil, bu şekillenişlerin aynı yönde olması (örneğin, sömürgecilerin askeri gücüne dayanan bir kültürel tahakkümün karşısında Konfüçyüsçü münevverlerin tutumları) veya birbirinden uzaklaşmasına göre de değişir (örneğin, bugünün Fransa'sında halk sınıflarından gelen çocukların cezalar karşısındaki vurdumduymazlığı; gerek dayatılan kültüre uzaklıklarının dayatmanın keyfiyetini kaçınılmaz olarak hissetmelerine yol açmasından gerekse de kendi sınıfları için en olası cezaları önceleyen baskı biçimleri karşısında kendi sınıfsal kültürel keyfiyetlerinin ahlaki infiale daha az yer vermesinden ötürü). Aslında her kültürel keyfiyet kendi meşru dayatma biçiminin ve bilhassa, pedagojik eylemi mümkün kılan keyfi iktidarın, pedagojik eylemin hususi etkisini yok etmeksizin kendini ifşa edebilme derecesinin toplumsal tanımını zımnen içerir. Örneğin, zorlama tekniklerine (tokat veya hatta yazma cezasına) başvurmak bazı toplumlarda pedagojik faili ortadan kaldırmaya yeterken diğerlerinde bedensel cezalar (İngiliz kolejlerindeki dokuz kuyruklu kedi [bir tür kırbaç, t.s.n], okul müdürünün sopası veya kuran hocalarının falakası), meşru dayatma biçimi olduğu bir pedagojik eylemin nesnel gerçekliğine zarar verme riski taşımaksızın geleneksel bir kültürdeki hâkim meşruiyetin hususiyetleri olarak çıkar karşımıza.

Açıklama 2: Belli bir kültürel keyfiyetin veya özel bir dayatma biçiminin keyfiyetinin bilincine varmak pedagojik eylemin çifte keyfiyetini kavramayı içermez: Tersine, pedagojik iktidara en radikal itirazlar, her zaman, bireye kendi özgün "gelişiminin" ilkesini yine kendinde bulma iktidarını veren kendiliğindenci ütopyadan veya keyfiyet içermeyen ancak kendi kendini yok edici bir pedagoji ütopyasından ilham alırlar. Tüm bu ütopyalar, pedagojik bir meşrutiyetin yergisi ve ifşası üzerinden meşru dayatma biçiminin tekelini kendilerinde toplamayı hedefleyen gruplar için bir mücadele aracı teşkil eder (örneğin 18. Yüzyılda "hoşgörü" söyleminin, kilisenin sembolik dayatma iktidarının meşruiyetini yok etmeye çalışan yeni entelektüel tabakaların getirdikleri eleştirilerde oynadığı rol). "Kültürel açıdan özgür" bir PE fikri (gerek dayattığı şey gerekse de bunu dayatma şekli noktasında keyfiyetten uzak bir PE), en temel hususiyeti kendi kendini unutturmayı başarmasında yatan bir şiddetin nesnel gerçekliğinin halen kendini ifade ettiği bir pedagojik eylemin nesnel gerçekliğini yanlış tanımayı varsayar. O halde, pedagojik eylemin tanımı karşısına, tam da pedagojik eylemin keyfiyetini maskelemek için, öğreticilerin ve öğrenim görmüş olanların bu pedagojik eyleme ve bilhassa en ince dayatma biçimlerine ilişkin belli bir dönemdeki deneyimlerini çıkarmak (mesela buyurgan olmayan pedagoji fikri) boş bir çabadır. Bu, "hür eğitim yoktur"u (Durkheim) unutmak olacaktır. Aynı şekilde, bir pedagojik eylemin aldığı çeşitli biçimleri de (örneğin "hür" yatkınlıkları zihinlere kazımak için "hür" yöntemlere başvurmak suretiyle aldığı biçim) pedagojik eylemin kendisinin içerdiği çifte keyfiyetin ortadan kalkışı olarak görmemek gerekir. "Yumuşak yöntem", keyfiyetin hoyratça ve doğrudan görünümünü az ya da çok tolere edebilecek yatkınlıkların ve güç ilişkilerinin ve belli bir durumunda, sembolik şiddet iktidarının tatbikinin yegâne etkili aracıdır. Bugün, zorlama ve ceza içermeyen bir pedagojik eylemin olanaklığına halen inanabiliyorsak bu, pedagojik eylemin dayatma biçiminden mütevellit yaptırımları [cezaları]

oldukları gibi (toplumlarımızın ayırt edici özellikleri olarak) görmemizi engelleyen etnosentrizmin etkisi sebebiyledir. Amerikalı öğretmenlerin yaptıkları gibi, samimi ve kalbi nitelemeler ve takma isimler vasıtasıyla veya hissiyat dolu kavrayışa sürekli ve ısrarcı bir çağrıyla öğrencilere muhabbet ve sevgiyle yaklaşmak, bu hissiyattan bir öğrencinin mahrum bırakılma olasılığının teşkil edebileceği o kurnazca ve fark edilmez baskı aracına (ki, aşağılayıcı azar veya dayaktan daha az keyfi -1.1 nolu önerme anlamında- bir pedagojik teknik değildir) sahip olmak demektir. Bu türden bir pedagojik eylemin nesnel gerçekliğini fark etmek daha güçse bu, bir taraftan, kullanılan tekniklerin katıksız bir psikolojik ilişki görünümü altında pedagojik ilişkinin toplumsal anlamını gizlemelerinden, diğer taraftan ise, yine bu tekniklerin egemen dayatma biçimini tanımlayan otorite teknikleri sistemine dâhil oluşlarının, bu dayatma biçimine göre yoğrulmuş faillerin mevzubahis keyfiyeti idrak etmelerini engellemesinden ötürüdür. Güç ilişkilerinin, keyfiyetin hoyratça ve doğrudan görünümüne karşı tahammül sınırını yukarıya çekebilecek bir dönüşümüyle bağlantılı olan ve kilise, okul, aile, akıl hastanesi ve hatta şirket veya ordu gibi birbirlerinden bir o kadar farklı toplumsal evrenlerin tümünde "yumuşak yöntemleri" "hoyrat yöntemlere" ikame etmeye meyleden dönüşümlerin (otorite ilişkilerinin dönüşümlerinin) eşzamanlılığı gerçekte, sembolik şiddeti dayatım tekniklerini (hem geleneksel biçimlerinde hem de aynı işlevlerinde) bunların yerine ikame edilenlerle ["yumuşak" metotlar, t.s.n] aynı sistem dâhilinde buluşturan karşılıklı bağımlılık ilişkisini gözler önüne serer.

2.1.1.2. Verili bir toplumsal formasyonda, bir sembolik dayatım iktidarının meşru tatbikine nesnel olarak aday olan ve bu itibarla da meşruiyet tekelini talep etmeye meyilli merciler ister istemez bir rekabet ilişkisi içerisine, yani güç ilişkileri ve sembolik ilişkiler içerisine girerler. (Sembolik ilişkilerin bu yapısı, kendi mantığına göre, grup veya sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin durumunu ifade eder).

Açıklama 1: Bu rekabet, meşruiyetin bölünmezliği hasebiyle sosyolojik olarak zaruridir: Meşruiyet mercilerini meşrulaştırabilecek merci yoktur; çünkü meşruiyet talepleri göreceli güçlerini, en son tahlilde, doğrudan veya dolaylı olarak cismani veya sembolik çıkarlarını ifade ettikleri grup veya sınıfların gücünden alır.

Açıklama 2: Merciler arasındaki rekabet ilişkileri, mevzubahis meşruiyet alanının (örneğin siyasal, dinsel veya kültürel) hususi mantığına riayet eder; alanın göreceli özerkliği, mevcut güç ilişkilerine bağımlılığı hiçbir zaman tamamıyla dışlamaksızın. Meşruiyet iddiasında olan merciler arasındaki mücadelelerin verili bir alanda aldığı biçim, her zaman, bu merciler arasında bu alanda mevcut olan ve alan dışı güç ilişkilerinden de hiçbir zaman tamamıyla bağımsız olmayan güç ilişkilerinin az çok biçim değiştirmiş bir sembolik ifadesidir (örneğin; aforozun, meczupluğun veya edebi, siyasal ve dini tarihte ortodoksiye itirazın diyalektiği).

2.1.2. Bir pedagojik iletişim ilişkisi olarak PE belli bir pedagojik otoriteyi varsayar; bu ilişki katıksız ve basit bir iletişim ilişkisine indirgenemez.

Açıklama 1: İşitmeyi (kavramak anlamında) gerçek öğrenim koşullarında (dilin öğrenimi dâhil) dinlenmenin (dikkat kesilmek veya itibar atfetmek anlamında) şartı yapan birçok âlimane nazariye ve ortak kanının tersine, söylenenin meşruiyetinin, yani söyleyenin pedagojik otoritesinin ikrarı, bilginin alımlanmasının ve hatta bu bilgiyi bir kalıba dökebilecek dönüştürücü eylemin gerçekleşiminin koşulunu oluşturur.

Açıklama 2: PO, pedagojik iletişim ilişkisinin tüm yönlerine damgasını öyle güçlü biçimde vurur ki bu ilişki, sıklıkla, pedagojik iletişimin temel ilişki modeli üzerinden, yani ebeveynler ve çocukları arasındaki veya daha genel olarak nesiller arasındaki ilişki üzerinden yaşanır veya kavranır. Baba ile kurulan ilişki tipini bir PO tevcih edilmiş her kimseyle ilişkide yeniden tesis etme eğilimi o kadar güçlüdür ki öğreten kişiyi, ne kadar genç olursa

olsun, baba gibi görmeye meyledilir; örneğin *Manu*[4]: "Ruhsal yaratılışı sağlayan ve ödev ve sorumlulukları öğreten Brahman,[5] çocuk bile olsa, her yetişkin adamın yasa gereği babasıdır." Şöyle diyor Freud: "O halde şimdi hocalarımızla ilişkilerimizi anlayabiliyoruz. Kendileri baba bile olmayan bu adamlar bizim için baba ikamesi oluyorlardı. Tam da bu yüzden, çok genç olsalar bile, bizlere o kadar olgun, erişilemeyecek kadar yetişkin görünüyorlardı. Çocukluğumuzun her şeyi bilen babasının bize esinlediği saygı ve umutları onlar üzerine aktarıyorduk ve onların karşısında, evde babamız karşısında davrandığımız gibi davranmaya koyuluyorduk."

2.1.2.1. İşler haldeki her pedagojik eylemin daha işin başında bir pedagojik otoriteye sahip olmasından ötürü, pedagojik iletişim ilişkisi kendi ayırt edici özelliklerini, tesis ve idame ediliş koşullarını kendisi üretmekten tamamıyla muaf olmasına borçludur.

Açıklama: Pedagojik iletişim ilişkisini "hoca-üstat" ve "tilmiz-öğrenci" arasında seçici bir buluşmaya dönüştürmeye, yani bu pratiğin nesnel koşullarını mesleki pratiklerinde yanlış tanımaya, söylemlerinde ise inkâr etmeye eğilimli olmalarından ötürü, Weber'in dediği üzere, "ücretleri devlet tarafından ödenen küçük peygamberler" gibi davranmaya meyilli hocalarda çok yaygın olan bir ideolojinin beyan ettiğinin tam tersine, pedagojik iletişim ilişkisi, sürekli ve önceden tanımlanmış her türden otoritenin yokluğunda bir sembolik şiddet iktidarı tesis etmeyi hedefleyen ve tam da bundan ötürü, pedagojik otoritenin işin hemen başında ve kati surette sağladığı toplumsal ikrarı sürekli olarak elde etmeye ve yeniden elde etmeye mecbur fail ve mercilerin tesis ettikleri farklı iletişim ilişkisi biçimlerinden ayrılır. Bir pedagojik otoriteye işin başında sahip olmaksızın sembolik şiddet iktidarının tatbikine talip mercilerin (fail veya kurumların –propagandacılar, reklamcılar, şifacılar, popüler bilim yayıcıları,

4 T.S.N.: İnsan ırkının yaratıcısı (Hindu Mitolojisi).

5 T.S.N.: Dünyanın özü, evrensel ruh, mutlak anlamına da gelir; Hint kozmolojisinde piramidin en tepesindeki insanoğulları, ruhban sınıfı.

vb.), eylemi rahibin pedagojik eyleminin muadili olan cadının yaptığı gibi, pratiklerine toplumsal bir teminat aramaya meyletmeleri (örneğin reklamların veya hatta popüler bilimin gönderme yaptıkları "pedagojik" veya "bilimsel" teminatlar) böylece açıklanmış olur.

2.1.2.2. İşler haldeki her pedagojik eylemin tanım gereği bir pedagojik otoriteye sahip olmasından ötürü, pedagojik göndericiler [öğreticiler, t.s.n], *daha işin başında, aktardıkları şeyi aktarmaya layık, dolayısıyla da bu şeyin alımlanmasını dayatmaya ve toplumsal açıdan onaylanmış ve teminat altına alınmış yaptırımlar vasıtasıyla zihinlere kazınmasını da denetim altında tutmaya yetkili olarak tayin edilirler.*

Açıklama 1: PO kavramının herhangi bir normatif içerikten yoksun olduğu burada görülür. Pedagojik iletişim ilişkisinin, pedagojik merciin pedagojik otoritesini varsaydığını söylemek, otoriteye sahip bu merciye zatında atfedilen kıymete ilişkin hiçbir hükümde bulunmamak demektir; çünkü pedagojik otorite, bu otoriteyi kullanan merciinin zati kıymetinden bağımsız olarak ve örneğin göndericinin [öğreticinin] teknik yeterliliğinin veya karizmatik niteliğinin derecesi ne olursa olsun tam da pedagojik eylemin toplumsal değerini teminat altına almak için vardır. Pedagojik otorite kavramı, bir pedagojik iletişim ilişkisi dâhilinde işgal ettiği ve geleneksel ve kurumsal olarak teminat altına alınmış konum hasebiyle her pedagojik göndericiye otomatik olarak tevcih edilen kişisel otorite ve teknik yetkinliği, kişinin kendisine veya öğreticinin kişiliğine havale etmekten ibaret olan sosyoloji öncesi yanılsamalardan kurtulmaya imkân verir. Kişi ve konumun kişici tefriki, aslında konum hasebiyle görüneni, konumu işgal eden kişinin varlığı [karakteri, t.s.n.] veya böyle bir konumu işgal etmeye layık her kişinin olması gereken şey [sahip olması gereken karakter, t.s.n] olarak sunmaya götürür; kişinin konumundan kaynaklı otoritesinin, konumu hasebiyle göründüğü şekilden başka şekilde görünebilme olasılığını ihtimal dışı bıraktığını görmeksizin.

Açıklama 2: Bir pedagojik iletişim ilişkisinde gerçekleşen yayım [bir gönderi, ileti, vb, t.s.n] her zaman, en azından pedagojik eylemin değerinin teyidini de aktardığı [içerdiği] için, iletişimi teminat altına alan PO da her zaman, iletişimin bilgi açısından verimliliği [etkinliği] sorusunu dışlamaya meyleder. Bu, şunun kanıtıdır: Pedagojik iletişim ilişkisi biçimsel biçimde tanımlanmış bir iletişim ilişkisine indirgenemeyeceğinden ve gönderilen iletinin bilgisel içeriği iletişimin tüm içeriğini kapsayamayacağından, aktarılan bilgi kendi kendini hükümsüz bırakmaya meylettiği zamanlarda bile, başlangıç eğitimlerinin veya daha somut olarak bazı edebi öğretimlerin sınır-uç vakalarında görülebileceği üzere, pedagojik iletişim ilişkisi olduğu şekliyle kendi kendini muhafaza edebilir.

2.1.2.3. İşler haldeki her pedagojik eylemin tanım gereği bir pedagojik otoriteye sahip olmasından ötürü, pedagojik alıcılar [öğrenciler, t.s.n], *daha işin başında, aktarılan bilginin meşruiyetini ve pedagojik vericilerin pedagojik otoritesini ikrara, dolayısıyla da aktarılan mesajı almaya ve içselleştirmeye eğilimlidirler.*

2.1.2.4. Verili bir toplumsal formasyonda, pedagojik bir eylemin etkisini uzun vadede teminat altına alan, güçlendiren ve tasdik eden yaptırımların gücü (ister fiziki veya sembolik isterse de pozitif veya negatif olsunlar veyahut da hukuki olarak güvence altına alınmış olsunlar ya da olmasınlar), bu yaptırımlar, onları kendilerine dayatan pedagojik otoriteyi ikrara daha yatkın grup veya sınıflara uygulandıkları ölçüde daha büyüktür.

2.1.3. Verili bir toplumsal formasyondaki meşru PE, yani egemen meşruiyet biçimiyle donanmış pedagojik eylem, egemen kültürel keyfiyetin keyfi dayatımından başka bir şey değildir; hem egemen PE hem de egemen kültürel keyfiyetin dayatımı olma nesnel gerçekliğinde yanlış tanınmış olarak (1.1.3 ve 2.1 nolu önermeler anlamında).

Açıklama: Egemen kültürel meşruiyetin tekeli, her zaman, merci veya failler arasındaki bir rekabetin hedefidir: Buradan,

bir kültürel ortodoksinin dayatımının, rekabet alanının yapısının özel bir biçimine tekabül ettiği ortaya çıkar. Bu biçimin hususiyeti, sadece ve sadece, diğer olası biçimlere (örneğin, gerek entelektüel veya sanatsal alandaki meşruiyet rekabetinin gerekse de egemen sınıfların farklı fraksiyonlarının ideolojileri ve değerleri arasındaki rekabetin doğurduğu problemlere tedrisi çözümler olarak eklektizm ve senkretizm) karşılaştırıldığında tamamıyla ortaya çıkar.

2.2. Bir PO sahibi olarak PE, meşru dayatım mercii olarak ikrar görmesi ve buna müteakip meşru kültür olarak zihinlere nakşettiği kültürel keyfiyetin ikrarını üretmeye meyletmesi hasebiyle, kültürel keyfiyetin nesnel gerçekliğinin yanlış tanınmasını üretmeye meyleder.

2.2.1. İşler haldeki her pedagojik eylemin, bir pedagojik otoriteye daha işin başında sahip olmasından ötürü, pedagojik eylemin kendini gerçekleştirdiği pedagojik iletişim ilişkisi, aktardığı şeyi, sadece meşru olarak aktarması sebebiyle aktarılmaya layık olarak (aktarmadığı tüm şeylerin tersine) imleyerek, aktardığı şeyin meşruiyetini üretmeye meyleder.

Açıklama 1: Böylece, pedagojik eylemin mutlak başlangıcı üzerine sorgulamaların -ki bu sorgulamalar, kendi türünde, en az toplumsal sözleşme veya "dil öncesi durum" çıkmazına sürükleyenler kadar yapaydır- mantıksal olarak olanaksız hükmünü vermeye sevk ettiği[6] pedagojik eylemin sosyolojik olabilirliği teşkil edilmiş olur.

Açıklama 2: Pedagojik iletişim ilişkisini basit ve katıksız bir iletişim ilişkisine indirgemek, tam manâsıyla sembolik ve tam manâsıyla pedagojik etkinliğinin toplumsal şartlarının, tam da basit bir iletişim ilişkisi olmayışında ve bunun gizlenmesinde

6 Pedagojik otoritesiz bir PE sayıltısı üzerinde yükselen Euthydemos paradoksunda görebileceğimiz üzere: Bildiğin şeyi öğrenmene gerek yok, bilmediğin şeyi ise öğrenemezsin çünkü neyi öğrenmen gerektiğini bilmezsin.

yattığını kavramaktan feragat etmek demektir; bu, aynı zamanda, alımlayıcılarda [öğrencilerde, t.s.n.], layıkıyla tatmin edilebilecek nitelikte ve toplumsal ve pedagojik üretim şartlarından da önce var olan bir "bilgi ihtiyacı"nın mevcut olduğunu varsaymak zorunda kalmaktır

2.2.2. Verili bir toplumsal formasyonda meşru kültür, yani egemen meşruiyet biçimiyle donanmış kültür, egemen kültürel keyfiyetten başka bir şey değildir; hem kültürel keyfiyet hem de egemen kültürel keyfiyet olma gerçekliğinde yanlış tanınmış olarak (1.2.3 ve 2.2 nolu önermeler anlamında).

Açıklama: Farklı PE'lerin yeniden ürettikleri kültürel keyfiyetlerin, farklı toplumsal formasyonlara göre az çok bütünleşmiş ama her zaman egemen kültürel keyfiyetin tahakkümü altındaki bir kültürel keyfiyetler sistemine dâhil oluşlarından hiçbir zaman ayrı olarak tanımlanamayacaklarının yanlış bilinmesi [tanınması], gerek tahakküm altındaki sınıfların veya ulusların kültür alanındaki ideolojilerinde gerekse de "yabancılaşma" ve "yabancılaşmadan kurtulma" üzerine yarı âlim söylemlerde gözlemlenebilecek çelişkilerin esasında yer alır. Egemen kültürün ve tahakküm altındaki kültürün, her ikisinin birden, aralarındaki sembolik ilişkilerin yapısına, yani sınıflar arasındaki tahakküm ilişkisinin yapısına borçlu oldukları şeyin yanlış tanınması; gerek tahakküm altındaki sınıfları, onlara, meşru kültürü olduğu şekliyle, yani meşrulaştırma ve itibarlı bir seçkinlik sağlama işlevlerine borçlu olduğu her şeyle sahiplenme olanağı vererek "azat etme" yönündeki "kültürel popülizme"[7] (örneğin, halk üniversitelerinin müfredatı ya da Latince öğretiminin Jakoben savunusu) gerekse de tahakküm altındaki sınıfların kültürel keyfiyetini "halk kültürü" olarak kutsayarak tahakküm altındaki konumlarının gerçekliğinde teşkil edildiği şekliyle bu kültürün meşruluğuna hükmetmek yönündeki popülist projeye esin kaynağı teşkil eder. Tahakküm altındaki ideolojinin, hükmedilen sınıfların

7 T.S.N.: metinde *populicultrice.*

söyleminde ve pratiklerinde (örneğin, kültürel bir aşağılık hissi ve egemen kültürün saldırgan bir biçimde değersizleştirilmesi arasında gidip gelme biçiminde) doğrudan ifadesini bulan ve bu sınıflar tarafından vekil tayin edilmiş veya edilmemiş sözcüler tarafından da yeniden üretilen ve güçlendirilen bu çatışkısı[8], kendini üreten toplumsal koşulların da ötesinde yaşam bulmaya devam edebilir; örneğin, bir zamanlar tahakküm altında kalmış ulusların veya sınıfların, egemen ulusların veya sınıfların arkalarında bıraktıkları kültürel mirası sahiplenmek niyeti ve tahakküm altındaki kültürün kalıntılarına itibar kazandırma gayesi arasında gidip gelen ideolojilerinin ve hatta kültür politikalarının tanıklık ettiği üzere.

2.3. PE içerisindeki her mercii (fail veya kurum), ancak ve ancak, kültürel keyfiyetini dayattığı grup veya sınıfların vekili sıfatıyla, yani sembolik şiddet uygulama hakkını vekâleten elinde bulundurması sıfatıyla pedagojik otoriteden faydalanır (bu kültürel keyfiyetin dayatım biçimi yine keyfiyetin kendisi tarafından tanımlanır).

Açıklama: Otoritenin vekâleten devrinden bahsetmek, açık bir mutabakatın varlığını veya bir pedagojik mercii ve bir sınıf veya grup arasında tesis edilmiş kaideli bir sözleşmenin mevcudiyetini varsaymak değildir; pedagojik merciinin pedagojik otoritesi, geleneksel bir toplumun ailesel pedagojik eyleminde dâhi, hukuki olarak ikrar görmüş ve onanmış olsa da (bkz. 1.1 no'lu önermenin açıklaması): Filhakika, merciinin pedagojik otoritesinin bazı yönleri açıkça kaideleştirilmiş olduğu zaman bile (örneğin, *patria potestas*'ın [babanın gücünün] kurucu şiddet hakkının kaideleşmesi, toplumumuzdaki pedagojik otoritenin tahditleri ve hatta öğretim programlarının sınırlarının çizilmesi ve uzmanlığa geçişin bir tedrisi kurumdaki hukuki koşulları), "her şey mukaveleye müstenit değildir" vekâlet mukavelesinde.

8 Ki bu sözcüler, söz konusu çatışkıya, hükmedilen sınıflarla ilişkilerindeki çelişkileri de ekleyerek durumu daha da içinden çıkılmaz bir hale getirirler, örneğin *proletkult*.

Otoritenin vekâleten devrinden bahsetmek, bir pedagojik eylemin tatbikinin toplumsal koşullarını, yani bu pedagojik eylem tarafından dayatılan kültürel keyfiyet ve buna maruz kalan grup veya sınıfların kültürel keyfiyeti arasındaki kültürel yakınlığı ifade etmektir sadece. Bu bağlamda, kendini dayatmayı (yani kendi nesnel şiddet gerçekliğini yanlış tanıtmayı) başarabilen her sembolik şiddet eylemi, nesnel olarak bir otoritenin vekâleten devrini varsayar. Böylelikle, reklama, propagandaya veya daha genel olarak modern yayın araçları (basın, radyo, televizyon) vasıtasıyla iletilen mesajlara fikirleri manipüle etme ya da şekillendirme iktidarı atfeden yarı âlim veya popüler imgelemlerin aksine, bu sembolik eylemler sadece ve sadece, önyatkınlıklarla (örneğin bir gazete ve okuyucu kitlesi arasındaki ilişki) buluştukları ve onları güçlendirdikleri ölçüde ve ancak bu şartla tatbik olabilirler. "Doğru fikrin zatî gücü" yoktur; dolayısıyla yanlış fikrin, sürekli tekrar edilmiş olsa bile neden bir güce sahip olabileceğini anlamak güçtür. Bir sembolik iktidarın ikna gücünün etkili olabileceği sınırları çizen her zaman güç ilişkileridir (örneğin, imtiyazlı sınıflar üzerinde tatbik olan her devrimci propaganda veya vaazın etkinlik sınırları). Mesihçi eylem dâhi, yani bir peygamberin eylemi gibi, vericinin pedagojik otoritesini görünüşte bir hiçlikten yaratan (*auctoritas*'ının [salahiyetinin] ilkesini kendinde bulduğunu iddia eden *auctor* [salahiyet sahibi]) ve gitgide takipçi kitlesinin bağlılığını kazanan bir eylem bile, sadece ve sadece, önceden devredilmiş bir otorite vekâletine (bu vekâlet hayali ve örtük olsa da) yaslandığı ölçüde başarılı olabilir. Filhakika, aksi takdirde mutlak başlangıç mucizesine kapılmak istenilmiyorsa eğer (Weberyen karizma teorisinin yapmaya eğilimli olduğu gibi), muvaffak olan peygamberin, yöneldiği grup veya sınıflara, bu grup veya sınıfların cismani veya sembolik çıkarlarını tanımlayan nesnel koşulların onları dinlemeye ve duymaya yatkın kıldığı bir mesajı formüle eden olduğunu ortaya koymak gerekir. Diğer bir ifadeyle, kehanet ve etki alanının görünürdeki ilişkisini tersine çevirmek gerekir. Dini veya siyasal

peygamber her zaman mühtedilere-inanmışlara [hâlihazırda kazanılmış olanlara, t.s.n] vaaz verir ve müritlerini, en az onların onu takip ettikleri kadar takip eder; çünkü onu dinleyenler ve öğütlerini duyanlar sadece, oldukları her şeyle ona, onlara öğüt verme vekâletini nesnel olarak vermiş olanlardır. İma ve çıkarımları, yanlış anlama ve alt metin arasındaki ittifakı destekler nitelikteki peygamberane sistematikleştirmenin özel etkisini elbette görmezden gelmemek gerekse de peygamberane mesajın başarı şansının, mesaja içkin özelliklerden çıkartılamayacağı da bir o kadar sabittir (örneğin Hıristiyanlık ve İslam'ın yayılışının mukayesesi). Sadece ve sadece dillendirmesi hasebiyle karşıladığı beklentileri onayan, yani tasdik ve takdis eden bir söze dökme, gerçek yani tam anlamıyla sembolik gücünü kendini önceleyen güç ilişkilerine, sadece ve sadece, bu gücünü mevzubahis güç ilişkileri içerisinde yer alan grup veya sınıfların kendisine verdikleri örtük vekâletten aldığı için ekleyebilir.

2.3.1. Bir pedagojik merci, zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyeti meşrulaştırma iktidarını kendisine veren pedagojik otoriteye, ancak ve ancak, bu keyfiyet tarafından çizilen sınırlar ölçüsünde, yani gerek dayatma biçiminde (meşru dayatım biçimi) gerekse de dayattığı şeyin, bunu dayatmakla yetkili olanların (meşru öğreticiler) ve bunun dayatıldığı kişilerin (meşru alımlayıcıların) sınırlarının çizilmesi noktasında, bir grup veya sınıfın kültürel keyfiyetinin temel ilkelerini yeniden üretmesi ölçüsünde sahip olur. (Bu kültürel keyfiyet, bir grup veya sınıfın gerek kendi mevcudiyeti gereğince gerekse de bunu yeniden üretmek için gerekli otoriteyi bir merciiye vekâleten bırakması hasebiyle yeniden üretilmeye değer gördüğü keyfiyettir.)

Açıklama: Bir vekâletin sınırlarının farkına varmak, özellikle açıkça tanımlandıklarında (örneğin pedagojik eylemin bir tedrisi kurum tarafından tatbik edildiği her seferde olduğu gibi) fazlasıyla kolaydır. Ancak bu sınırlar, pedagojik eylemin ailevi bir grup tarafından tatbik edildiği durumlarda da de gözlemlenir (gerek egemen gerekse de ezilen grup veya sınıflarda). Meşru

öğreticilerin tanımı, bu öğreticilerin PE'lerinin ve meşru dayatım biçimlerinin meşru dayanağı, örneğin akrabalık yapısına ve ekonomik kıymetlerin ve iktidarın aktarım şekli olarak veraset biçimine göre çok farklı şekiller alır (örneğin, ebeveynler arasındaki pedagojik mesainin işbölümünün, anaerkil ve babaerkil toplumsal formasyonlarda veya bir toplumsal formasyonun farklı sınıfları arasında aldığı farklı biçimler). Çocukların eğitimi meselesi kendi içinde ihtilaflı imgelemlerin konusu oluyorsa ve hatta ailelerin (ve aynı ailenin içerisinde farklı sınıflara mensup nesiller veya soyların) beraber yaşadıkları her durumda gerginlik ve çatışmalara mahal veriyorsa bu bir tesadüf değildir. (Uç bir örnek verirsek, bir ailenin başka bir ailenin çocukları üzerinde PE, özellikle de fiziksel baskı uygulama hakkı hususunda doğan çatışmalar; ailevi pedagojik eylemin meşru sınırları üzerine olan bu çatışma, özel biçimini, taraf kıldığı ailevi grupların sınıf ilişkileri yapısındaki göreceli konumuna borçludur.)

2.3.1.1. Bir pedagojik merciinin pedagojik otoritesini kuran sembolik şiddet hakkının vekâleten devri her zaman sınırlı bir devirdir; diğer bir ifadeyle, bir kültürel keyfiyeti, bu keyfiyet tarafından tanımlanan dayatma biçimine göre zihinlere kazımak için gerekli otoriteyi bir pedagojik merciiye vekâleten vermek, karşılığında bu merciinin, hem dayatma biçimini hem dayatılan içeriği hem de bunun dayatıldığı kitleyi özgürce tanımlayamayacağı manâsına gelir (pedagojik mercilerin özerkliğinin sınırlılığı ilkesi).

2.3.1.2. Verili bir toplumsal formasyonda, pedagojik otoritenin ifadesi olan ve bir pedagojik eylemin etkisini kalıcı biçimde sağlayan, güçlendiren ve onayan cismani veya sembolik yaptırımların (pozitif veya negatif, hukuki açıdan teminat altına alınmış olsun veya olmasın), farklı PE'lerin ürünlerinin sembolik ve ekonomik değerinin tayin edildiği pazarın yaptırımları altındaki gruplara ne kadar uygulanma şansları varsa o kadar meşru olarak ikrar görme, yani sembolik bir güce sahip olma (2.1.2.4 no'lu önerme anlamında) şansları vardır (gerçeklik ilkesi veya pazar yasası).

Açıklama 1: Bir pedagojik merciinin bir sınıf veya grup tarafından nesnel ikrarı, mensuplarının pazar ve sembolik değerinin tayini noktasında bu merciinin pedagojik eylemi tarafından dönüştürülme ve onanmaya ne kadar ihtiyaç duyduklarına göre değiştiği akılda tutulursa (buna tekabül eden deneyimin ideolojik ve psikolojik varyasyonları ne olursa olsun); örneğin ortaçağ soylularının skolâstik eğitime neden çok az ilgi gösterdiği; tersine, Antik Yunan şehirlerinin yönetici sınıflarının neden hatip ve sofistlerin hizmetine başvurdukları; günümüz toplumlarında ise orta sınıfların veya daha doğrusu geçmişteki ve gelecekteki sosyal hareketliliği okulla en doğrudan bağlantılı olan orta sınıfların bazı fraksiyonlarının, halk sınıflarından, başka şeylerin yanı sıra, ceza ve mükâfatların sembolik etkisine ve bilhassa da tedrisi sıfat ve unvanların toplumsal onay etkisine özel duyarlılıklarında ifadesini bulan tedrisi bir uysallık noktasında nasıl ayrıştıkları anlaşılacaktır.

Açıklama 2: Farklı PE'lerin ürünlerinin değerinin tespit edildiği pazar ne kadar bütünleşmişse; tahakküm altındaki bir kültürel keyfiyeti zihinlere nakşeden bir pedagojik eyleme maruz kalmış sınıf veya gruplara, gerek işgücü piyasasının anonim yaptırımları gerekse de kültürel pazarın sembolik yaptırımları (örneğin izdivaç pazarı) tarafından kültürel edinimlerinin değersizliğinin her defasında hatırlatılma şansı o kadar büyüktür (ve elbette tedrisi hükümlerden, yani egemen kültürün meşru kültür olarak ya açıkça ikrarını ya da en azından, edinimlerinin kültürel aşağılığının örtük bilincini üretmeye eğilim gösteren hizaya sokmalardan bahsetmeksizin). Örneğin burjuva toplumu, farklı PE'lerin ürünlerinin değerinin tespit edildiği pazarı birleştirerek tahakküm altındaki PE'lerin ürünlerini egemen kültürün değerlendirme kriterlerine tâbi tutma imkânını arttırmıştır (örneğin feodal tipte bir topluma göre). Böylece sembolik nizam üzerindeki egemenliğini güçlendirmiş ve tasdik etmiştir: Böyle bir toplumsal formasyonda, tahakküm altındaki PE'lerle egemen pedagojik eylem arasındaki ilişki, ürünleri kapitalist üretim

biçiminin ürünlerinin egemen olduğu bir pazarın yasalarına riayet eden tahakküm altındaki üretim biçimleri (örneğin tarım ve geleneksel zanaat) ve egemen üretim biçimi arasında düalist bir ekonomide kurulabilecek ilişki üzerinden analoji vasıtasıyla kavranabilir. Bununla birlikte, sembolik pazarın bütünleşme derecesi (ne kadar ileri seviyede olursa olsun), tahakküm altındaki PE'lerin, bu eylemlere maruz kalanlara, en azından belli bir süre boyunca ve belli alanlarda, meşruiyetlerinin ikrarını dayatmayı başarabilmelerini hiçbir zaman dışlamaz. Ailevi pedagojik eylem tahakküm altındaki sınıf veya gruplarda, sadece ve sadece, gerek onu tatbik edenler gerekse de ona maruz kalanlar tarafından meşru olarak ikrar görmesi ölçüsünde tatbik olabilir; maruz kalanlar, kıymetini ikrar etmek zorunda kalmış oldukları kültürel keyfiyetin sembolik ve ekonomik bir pazarda kıymetinin olmadığını keşfetmek yazgısıyla karşı karşıya kalsalar da (örneğin, gerek sömürge aydınının -Cezayirlilerin *m'turni* olarak adlandırdıkları kişi- gerekse de tahakküm altındaki sınıflardan gelen ve babaerkil otoriteyi yeniden gözden geçirmek durumunda kalan aydının egemen kültüre akültürasyonuna eşlik eden iç çatışmalar -tüm yadsımaları, inkârları ve boyun eğişleriyle-).

2.3.1.3. Bir pedagojik mercii, zihinlere nakşettiği keyfiyet, kendisine pedagojik otoritesini vekâleten devreden grubun veya sınıfın kültürel keyfiyetini ne kadar doğrudan yeniden üretiyorsa meşruiyetini o kadar az vurgulamak ve gerekçelendirmek zorundadır.

Açıklama: Bu bağlamda, geleneksel bir toplumda tatbik olan pedagojik eylem bir sınır-örnek teşkil eder; çünkü çok az farklılaşmış bir toplumsal otoriteyi devam ettirmesi ve dolayısıyla da tartışılmaz olması ve tartışılmaması sebebiyle, pedagojik otoritenin ne kendisine ilişkin bir ideolojik gerekçelendirme ne de araçlarına ilişkin bir sorgulama söz konusudur. Bir pedagojik merciinin temel veya biricik işlevi, egemen sınıfın veya egemen sınıfın bir fraksiyonunun yaşam tarzını yeniden üretme olduğunda mevzubahis olan şey de aynısıdır (örneğin, genç soylunun soylu bir eve yerleştirilmesi suretiyle aldığı eğitim -"evlatlık

büyütme"- ya da daha düşük bir seviyede, geleneksel Oxford'da *gentleman*'a verilen eğitim).

2.3.2. Her pedagojik eylemin başarısı, alımlayıcıların, pedagojik merciinin otoritesini ikrar derecelerine ve pedagojik iletişimin kültürel kodlarına vakıf oluş derecelerine göre değişiyorsa; verili bir toplumsal formasyondaki verili bir pedagojik eylemin başarısı da bu pedagojik eylemin dayattığı kültürel keyfiyet, mevzubahis toplumsal formasyondaki egemen kültürel keyfiyet ve bu pedagojik eyleme maruz kalanların geldikleri grup veya sınıflarda ön-ilk eğitim tarafından zihinlere dayatılan kültürel keyfiyet arasındaki ilişkiler sistemine göre değişir (2.1.2., 2.1.3., 2.2.2. ve 2.3. no'lu önermeler anlamında).

Açıklama: Bu PE'lerin ve dayattıkları kültürün, pedagojik merciler ve egemen sınıf veya gruplar seviyesinde birbirlerinden farklı konumlanmış sınıf veya gruplar tarafından alımlanma ve ikrar görme şanslarının izahatını verebilmek için, pedagojik eylemin farklı tarihsel biçimlerini veya verili bir toplumsal formasyonda eşzamanlı olarak tatbik edilen farklı PE'leri bu üç varyasyon ilkesine göre konumlandırmak yeterlidir. Şurası açıktır ki; aynı toplumsal formasyonun farklı PE'leri nesnel olarak hiyerarşik bir sistem dâhilinde ne kadar bütünleşmişlerse ve bu ne kadar kapsayıcıysa (yani farklı PE'lerin ürünlerinin değerinin tespit edildiği pazar ne kadar bütünleşmişse -tahakküm altındaki bir pedagojik eylemin ürününün, egemen pedagojik eylemin yeniden ürettiği değerlendirme ilkelerine tâbi tutulma şansı ne kadar fazlaysa); bu üç düzlemden hareketle bir pedagojik eylemin niteliklerinin tayini, bu pedagojik eylemin ayırt edici vasıflarını o kadar iyi izah eder.

2.3.2.1. Verili bir toplumsal formasyonda, egemen pedagojik eylemin grup veya sınıflara göre farklılık gösteren başarısı; (1) bir grubun veya sınıfın özgün pedagojik ethosuna, *yani bu pedagojik eylemi ve onu, (a) egemen pedagojik eylemin, yaptırımları vasıtasıyla, farklı ailesel PE'lerin ürünlerine verdiği değerin içselleştirilmesinin*

ürünü olarak ve (b) farklı sosyal pazarların, yine yaptırımları vasıtasıyla, egemen pedagojik eylemin ürünlerine (ait oldukları grup veya sınıfa göre) verdikleri değerin içselleştirilmesinin ürünü olarak tatbik eden merciyi kavrayan yatkınlıklar sistemine göre değişkenlik gösterir. Bu aynı zamanda, (2) kültürel sermayeye *göre de, yani farklı ailesel PE'ler tarafından aktarılan ve kültürel sermaye olarak değeri, egemen pedagojik eylem tarafından dayatılan kültürel keyfiyet ve farklı grup veya sınıflarda zihinlere kazanan kültürel keyfiyet arasındaki mesafeye göre değişen kültürel ürünlere göre de farklılık gösterir (2.2.2., 2.3.1.2. ve 2.3.2 no'lu önermeler anlamında).*

2.3.3. Otoritesinin vekaletini pedagojik otoritesinden alması hasebiyle pedagojik eylem, kendisine maruz kalanlarda, bir grubun veya bir sınıfın üyelerinin kültürleriyle sürdürdükleri ilişkiyi, yani bu kültürün kültürel keyfiyet olarak nesnel gerçekliğinin yanlış tanınmasını yeniden üretmeye meyleder (etnosentrizm).

2.3.3.1. Verili bir toplumsal formasyondaki PE'ler sistemi, egemen pedagojik eylemin tahakkümünün etkisi altında olması hasebiyle, gerek egemen gerekse de ezilen sınıflar seviyesinde, egemen kültürel keyfiyet olarak meşru kültürün (ki yeniden üretimi, güç ilişkilerinin yeniden üretimine katkı yapar) nesnel gerçekliğinin yanlış tanınmasını yeniden üretmeye meyleder (1.3.1 no'lu önerme anlamında).

3. Pedagojik Mesai Üzerine

3. *Pedagojik otoriteyi, yani bir grup veya sınıfın (gerek mevcudiyetiyle gerekse de bir merciye vekaleten otorite aktarmış olmasıyla yeniden üretilmeye layık görerek -2.3 ve 2.3.1. nolu önermeler anlamında) dayattığı kültürel keyfiyetin ilkelerinin bir pedagojik merci tarafından yeniden üretilmesine yönelik bir otorite devrini (1 ve 2 nolu başlıklar anlamında) varsayan bir dayatım olarak (bir kültürel keyfiyetin keyfi dayatımı olarak) PE, kalıcı bir şekillendirmeye yol açabilecek kadar uzun sürmesi, yani pedagojik eylemin sonlanmasından sonra bile kendini ve devamında da içselleştirilmiş keyfiyetin ilkelerini pratikte devam ettirebilecek bir* **habitusu** *(bir*

kültürel keyfiyetin ilkelerinin içselleştirilmesinin ürünü olarak bir habitusu) doğurabilecek kadar uzun sürmesi gereken bir zihne kazıma çalışması olarak **pedagojik mesaiyi** (PM) *içerir.*

Açıklama 1: Kalıcı bir habitus doğurma noktasında uzun soluklu olması gereken bir eylem olarak, yani sadece ve sadece PM vasıtasıyla gerçekleşebilecek bir dayatma ve bir kültürel keyfiyeti zihne kazıma eylemi olarak PE, sürekliliği olmayan olağandışı sembolik şiddet eylemlerinden (örneğin peygamberin, "yaratıcı" entelektüelin ya da büyücünün uyguladığı sembolik şiddetten) ayrılır. Bu nevi sembolik dayatım eylemleri, hedefledikleri kitlenin kalıcı ve derin değişimine, sadece ve sadece, sürekli bir zihne kazıma eylemi, yani bir pedagojik mesai içerisinde sürdürülebildikleri takdirde sebebiyet verebilirler (örneğin papazlık vaaz ve ilmihalleri ya da "klasiklere" ilişkin hoca yorumları). Bir pedagojik mesainin gerçekleşebilmesi için gerekli koşullar göz önünde tutulduğunda ("eğiticinin kendisinin, der Marx, eğitilmeye ihtiyacı vardır") her pedagojik merci, sembolik şiddet iktidarını tatbik eden diğer mercilere kıyasla (diğer her şey sabitken) daha uzun bir yapısal süre tarafından ayırt edilir; Çünkü göreli özerkliğinin ona imkân tanıdığı kadarıyla, yeniden üreticilerin üretildikleri koşulları, yani kendi yeniden üretiminin koşullarını yeniden üretmeye meyleder. Pedagojik eylemin dönüşümünün müthiş yavaş temposu buna tanıklık eder; örneğin, okul öncesi eğitimle yükümlü olması hasebiyle tüm PE'lerin eğilimlerini eksiksiz biçimde gerçekleştirmeye meyilli olan ve böylece modern toplumlarda, geçmişten devralınan geleneklerin muhafaza edilmesi rolünü üstlenen ailesel PE'lerin gelenekselciliği ya da eğitim kurumlarının, kendilerine özgü işlevlerinin onları her zaman, geleneksel toplumlarda olduğu gibi olabildiğince az değişerek kendi kendilerini yeniden üretmeye meylettiren ataleti.

Açıklama 2: Kültürel keyfiyete uygunluk arz eden pratiklerin üreticisi habitusun üretimi vasıtasıyla (yani alımlayıcıları kalıcı biçimde "malumatlandırmaya" mahir bilgi olarak kalıpların aktarımı aracılığıyla) kültürel keyfiyetin kendisinin yeniden

üretiminin gerçekleştiği süreç olarak eğitim, tarihsel sürekliliğin temel aracı olması hasebiyle, biyolojik düzlemde genetik sermayenin aktarımının gördüğü işlevi kültürel düzlemde görür: Habitus genetik sermayenin benzeri olduğuna göre, pedagojik eylemin gerçekleşimini tanımlayan zihne kazıma da benzer bir bilgi doğuran bir bilgi aktarması olmasından ötürü üremenin [döllemenin] benzeridir.

3.1. Kalıcı bir şekillendirmeye, yani tesisi ve sürekliliği için gerekli pedagojik otoriteyi pedagojik eyleme vekâleten devreden grup veya sınıfların kültürel keyfiyetinin ilkelerine uygun pratikleri üretebilecek üreticilerin oluşumuna imkân tanıyan uzun soluklu bir zihne kazıma çalışması olarak pedagojik mesai, nesnel yapıları yeniden üreten pratikleri doğuran ilke olarak habitus aracılığıyla bu kültürel keyfiyetin üretiminin toplumsal koşullarını, yani ürünü olduğu nesnel yapıları yeniden üretmeye meyleder.

3.1.1. Pedagojik mesainin özgül üretkenliği, kendine has zihne kazıma etkisini, yani yeniden üretme etkisini nesnel olarak üretme derecesine göre ölçülür.

3.1.1.1. Pedagojik mesainin özgül üretkenliği, yani yeniden üretmesi için vekâlet aldığı kültürel keyfiyeti meşru alımlayıcıların zihinlerine kazımayı başarabilme derecesi, ürettiği habitusun kalıcılık *derecesine, yani zihne kazınmış keyfiyetin ilkelerine uygun pratikleri kalıcı biçimde doğurabilme maharetine göre ölçülür.*

Açıklama: Pedagojik eylemin kendine has etkisi, siyasal iktidarın etki gücünden, kendi payına denk düşen dayatım iktidarının yapısal sürekliliğini ifade eden zamansal kapsamı üzerinden ayırt edilebilir: PM zihinlere nakşettiği kültürel keyfiyeti, siyasal zorlamaya kıyasla daha kalıcı biçimde sürdürmeye mahirdir (siyasal iktidarın kendisinin bir pedagojik mesaiye yani özgül bir didaktiğe başvurduğu zamanlar hariç). Dini iktidar, bir pedagojik mesaiyi doğrudan veya dolaylı olarak, yani aileler aracılığıyla (Hıristiyan eğitimi) tatbik eden bir kilise bünyesinde vücuda gelmesi ölçüsünde pratikleri kalıcı biçimde şekillendirebilir.

Diğer bir ifadeyle, pedagojik eylemin sembolik şiddet iktidarı, süreklilik (devamlılık) problemiyle her zaman karşı karşıya olan bir siyasal iktidarın otoritesinin tersine, uzun bir zamana yayılır.

3.1.1.2. Pedagojik mesainin özgül üretkenliği, yani yeniden üretmesi için vekâlet aldığı kültürel keyfiyeti meşru alımlayıcıların zihinlerine kazımayı başarabilme derecesi, ürettiği habitusun başka bağlamlara aktarılabilme *derecesine, yani zihne kazınmış keyfiyetin ilkelerine uygun pratikleri en fazla sayıda ve farklı alanlarda doğurabilme maharetine göre ölçülür.*

Açıklama: Örneğin bir dinsel iktidarın etkinliği ve kapsayıcılığı, bu iktidarın pedagojik mercileri tarafından şekillenmiş habitusun, doğrudan [dini] doktrin tarafından tanzim edilmiş alanların çok ötesinde de iş görebilmesine (ekonomik davranışlar veya siyasal tercihler gibi) ve bu farklı alanlarda zihinlere kazınmış keyfiyetin ilkelerine de uygunluk gösteren pratikler doğurabilme derecesine göre ölçülür. Aynı şekilde, skolastik eğitimin "alışkanlıkları şekillendiren gücü" (Panofsky) de yazıların grafik konumlandırılışlarında veya gotik katedrallerin yapısında yarattığı etkiler üzerinden tanınabilir.

3.1.1.3. Pedagojik mesainin özgül üretkenliği, yani yeniden üretmesi için vekâlet aldığı kültürel keyfiyeti meşru alımlayıcıların zihinlerine kazımayı başarabilme derecesi, ürettiği habitusun eksiksizlik *derecesine, yani doğurduğu pratiklerde bir grup veya sınıfın kültürel keyfiyetinin ilkelerini en eksiksiz biçimde yeniden üretebilmesine göre ölçülür.*

Açıklama: Yeniden üretim etkisinin bu üç ölçütünün ahengi mantıksal açıdan zaruri olmasa da pratikleri doğurucu ve birleştirici ilke olarak habitusun teorisi, bir habitusun kalıcılığının, aktarılabilirliğinin ve eksiksizliğinin gerçeklikte birbirlerine çok sıkı biçimde bağlı olduğunu kavramaya olanak tanır.

3.1.2. Bir pedagojik eylemi kuran vekâlet devri, zihinlere kazınanın mahiyetinin sınırlarının belirlenmesi dışında, zihinlere

kazıma biçiminin (meşru kazıma biçimi) ve bu kazımanın süresinin (meşru eğitim süresi) tanımını içerir. Bu son ikisi, habitusun tamamlanmış şeklinin vücuda gelebilmesi için gerekli ve yeterli pedagojik mesainin gerçekleşim derecesini, yani bir grup veya sınıfın bir kimseyi "kendini gerçekleştirmiş" olarak kabul edip etmemesine olanak tanıyan kültürel gerçekleşim derecesini (meşru yetkinlik derecesini) tanımlar.

3.1.2.1. Verili bir toplumsal formasyondaki egemen pedagojik eylemi kuran vekâlet devri, zihinlere kazınanın mahiyetinin sınırlarının belirlenmesi dışında, zihinlere kazıma biçimini ve bu kazımanın süresinin tanımını içerir. Bu son ikisi, habitusun tamamlanmış şeklinin vücuda gelebilmesi için gerekli ve yeterli pedagojik mesainin gerçekleşim derecesini, yani sadece egemen sınıfların değil, ezilen sınıfların da "münevver insanı" bu ölçüte göre ikrar etmeye meyilli oldukları ve tahakküm altındaki pedagojik eylem ürünlerinin de, yani tahakküm altındaki sınıf veya grupların kültürel keyfiyeti tarafından tanımlandığı şekliyle kendini gerçekleştirmiş insanın farklı biçimlerinin de nesnel olarak bu ölçüte göre kıyaslandığı kültürel gerçekleşim derecesini (meşru kültür hususundaki meşru yetkinlik derecesini) tanımlar.

3.1.3. Kalıcı ve aktarılabilir bir habitus üreten, yani meşru tüm alımlayıcıların zihnine bir idrak, düşünme, değerlendirme ve eylem şemaları sistemini kazıyan uzun soluklu bir zihne nakşetme çalışması olarak PM, namına tatbik olduğu sınıf veya grubun manevi ve entelektüel bütünleşimini üretmeye ve yeniden üretmeye katkıda bulunur.

Açıklama: Bir grubun bütünleşimini ortak bir temsil havuzuna sahip olmasına indirgemesi hasebiyle, farklı ve hatta zıt ama aynı doğurgan habitus tarafından vücuda getirilmiş ziyadesiyle farklı fikir veya pratiğin bütünleştirici işlevini ve birliğini (örneğin verili bir dönemin veya sınıfın sanatsal üretimlerinin tarzı) kavrayabilmekten kendisini men eden uzlaşım yönelimli sosyal felsefelerin safdilliklerinden, bir grubun bütünleşiminin, PM ta-

rafından zihinlere kazınmış habitusların (kısmi veya tam) özdeşliğine dayandığını görmek şartıyla, yani pratiklerin eşmantıklılık ilkesini pratik doğurucu gramerlerin kısmi veya tam özdeşliğinde bulmak şartıyla ve sadece ve sadece bu şartla sakınılabilinir. Üstelik, aynı habitus bir pratiğin hem kendisini hem de zıttını aynı anda üretebilir; özellikle benzeşmezlik ilkesine riayet ettiğinde. (Örneğin, farklılık yaratma entelektüel oyununu oldukça doğrudan biçimde oynamaya hevesli çırak entelektüellerde, aynı imtiyazlı sınıf habitusu birbirine radikal biçimde zıt siyasal ve estetik fikirlere meydan verebilir -bu fikirlerin derin birlikteliği kendisini sadece pratiklerin ve açık beyanların yönteminde ele verir-).

3.1.3.1. Kültürel bir keyfiyetin ilkelerinin kalıcı ve aktarılabilir bir habitus biçiminde içselleştirilmesine meydan veren, dolayısıyla da her türden açık bir düzenleme veya açık bir kural hatırlatımının dışında ve ötesinde bu ilkelere uygun pratikleri doğurmaya mahir uzun soluklu bir zihne nakşetme çalışması olarak PM, pedagojik eyleme otoritesini vekaleten devreden grup veya sınıfa, dış bir baskıya ve özellikle de fiziki bir zorlamaya başvurmaksızın entelektüel ve manevi bütünleşimini üretme ve yeniden üretme imkânı tanır.

Açıklama: PM fiziki zorlamanın ikamesidir: Fiziki baskı (örneğin bir hapishaneye veya tımarhaneye kapatılmak) aslında bir kültürel keyfiyetin içselleştirilmesinde yaşanan başarısızlıklar karşısında bir yaptırım olarak devreye girer; üstelik de kârlı bir ikamedir: Daha örtük olmasına rağmen (ve belki de bu yüzden), PM sonuçta en az fiziki zorlama kadar etkilidir. Fiziki zorlama ise, doğrudan tatbik anlarının ötesine giden bir etkiyi, ancak ve ancak ek bir sembolik etkiye sahip olduğunda üretebilir. Yani bu, arada ifade etmek gerekir ki, kralın hiçbir zaman çıplak olmadığını ve Russel ve ondan sonrakiler gibi, "çıplak güçten"[*naked power*] bahsetmeye sadece, adaletin kendinde gücüne ilişkin safça bir kavramsallaştırmanın (güç ile bu gücün kaçınılmaz olarak doğurduğu meşruiyet imgelemlerinin örtük ayrımına dayalı kavramsallaştırmanın) sevk edebileceğini söylemektir. Böylece PM,

sembolik şiddetin etkilerinin devamım sağlaması hasebiyle, her durumda (örneğin doğurganlık, ekonomik tercihler veya siyasal angajmanlar hususlarında), habitus üreticisi PM'yi mümkün kılan PO ile donanmış mercilerden gelen uyaranlara (örneğin, Hıristiyan eğitiminin sembolik yeniden etkinleştirmeleri olarak papaz vaazları veya papalık beyannamelerinin etkileri) doğru cevabı (yani kültürel keyfiyet tarafından öngörülen cevabı ve sadece onu) verebilecek bir sürekli yatkınlığı üretmeye meyleder.

3.2. Aktarılabilir ve sürekli bir yatkınlıklar sistemi olarak bir nüvelenmeyi zihinlere nakşetmeye meyleden bir dönüştürücü eylem sıfatıyla PM (ki ön koşul olarak pedagojik otoriteyi tatbik etmesi gerekir), tatbik ettiği pedagojik otoriteyi, yani pedagojik eylemin ve bu eylemin zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyetin meşruiyetini geri dönülemez biçimde onama ve doğrulama etkisine sahiptir (keyfiyetin zihinlere kazınmasının sağladığı başarı vasıtasıyla, hem zihne kazımanın hem de kazınan kültürün keyfiyetini gittikçe daha iyi gizleyerek).

Açıklama: Pedagojik eylemin esasında ve geldiği noktada bulunan pedagojik otoritede bir kısır döngü görmek, gelişim sırasında (nesillerin birbirini takibi ve yaşam öykülerinde), işler haldeki her pedagojik eylemin sahip olduğu pedagojik otoritenin, pedagojik otoritesiz bir pedagojik eylemin varacağı pedagojik döngüyü, onu pedagojik mesainin nesnesi haline getirmek ve (bir grup veya sınıfın) *etnosentrist* döngüsü içerisine daha bütünlüklü biçimde hapsetmek için kırdığını görmemek demektir. Vaftiz ve tasdik döngüsünde bu paradoksun paradigmatik bir temsili bulunabilir: Yetişkin bir yaşta yapılan kanaat beyanının, vaftiz sırasında altına girilen ve kaçınılmaz olarak bu beyana götüren bir eğitimle sonuçlanan bir yükümlülüğü geçmişe dönük olarak tasdik ettiği varsayılır. Böylece PM, kendini gerçekleştirdikçe, kültürel keyfiyetin yanlış tanınmasının nesnel koşullarını, yani kültürel keyfiyeti öznel seviyede zaruri olarak ("doğal" anlamında) deneyimlemenin koşullarını gittikçe daha bütünlüklü biçimde üretir. Kültürü üzerine mütalaada bulunan hâlihazırda

münevverdir ve aldığı eğitimin esaslarını tartışmaya açtığını düşünenin sorularının esasında yine aldığı eğitim yatar. Doğuştan gelen akla/usa, yani eğitimi önceleyen doğal kültüre veya münevver bir doğaya ilişkin Kartezyen mit (keyfiyetin unutulmasını dayatmaya mahir keyfi dayatım olarak eğitimin zorunlu olarak içerdiği geçmişe dönük yanılsama), sadece ve sadece, PO döngüsünün bir diğer sihirli çözümüdür: "Hepimiz yetişkin insanlar olmadan önce bir zamanlar çocuk olduğumuz için ve uzun bir süre boyunca itkilerimiz ve öğretmenlerimiz tarafından yönetildiğimiz için (ki bu sonuncular sık sık birbirleri ile çelişmiş ve belki de bize her zaman iyiye yönelik öğütler vermemişlerdir), yargılarımızın doğduğumuz günden bu yana usumuzun tam kullanımını gerçekleştirmiş ve her zaman yalnızca onun tarafından yönetilmiş olmamız durumunda olabilecekleri denli arı ve sağlam olmaları hemen hemen olanaksızdır."[9] Böylece, kaçınılmaz olarak teyit edilmekle sonuçlanacak vaftiz döngüsünden, felsefi uyarlamasını transandantalizmin, düşünülmemiş hiçbir şey içermeyen bir düşünce düşüncesinin erdemleri vasıtasıyla gerçekleştirilecek bir yeniden fetih fantazmında görebileceğimiz "ikinci doğuş" mistiğine kurban gitmek için sakınılmış olunur.

3.2.1. Pedagojik eylemin çifte keyfiyetinin yanlış tanınmasını, yani pedagojik mercinin pedagojik otoritesinin ve sunduğu ürünün meşruiyetinin ikrarını, gittikçe daha bütünlüklü biçimde üreten uzun soluklu bir zihne nakşetme çalışması olarak pedagojik mesai, meşru tüketiciyi, yani meşru ürünün toplumsal tanımına vakıf ve onu meşru biçimlerde tüketme yatkınlığına sahip tüketiciyi üreterek ürünün meşruiyetini ve bu ürünün meşru ürün olarak meşru ihtiyacını birbirinden ayrılmaz biçimde üretir.

Açıklama 1: "Kültürel ihtiyacın" bir münevver ihtiyacı olduğunu unuttuğumuzda, yani onu, üretiminin toplumsal koşullarından ayırdığımızda içine hapsolduğumuz döngüyü sadece PM

9 T.S.N.: Alıntının tercümesi doğrudan şu eserden aktarılmıştır: *Söylem, Usun Doğru Yönetimi ve Bilimlerde Gerçeklik Arayışı İçin Yöntem Üzerine*, çev. Aziz Yardımlı, İDEA, İstanbul, 2011, s.19.

kavramı kırabilir: Örneğin, dini veya estetik pratikler doğuran dini veya kültürel sofuluk, müzeye veya Kiliseye düzenli gidiş gibi, ailenin (ve ikinci olarak da kurumun -Kilisenin veya okulun-) pedagojik otoritesinin bir ürünüdür. Bu PO, bir yaşam öyküsünün gelişiminde, dini veya kültürel selamet ürünlerini peşinde koşmaya değer olarak kutsayarak ve sadece tüketimini dayatmak marifetiyle bu ürünlere olan ihtiyacı üreterek "kültürel ihtiyaç" döngüsünü göreceleştirir. Müze veya Kiliseye gitme ihtiyacının, müze veya Kiliseye daha önce gitmiş olmayı gerektirdiğini ve bu yerlere düzenli gidişlerin de gitme ihtiyacını varsaydığını bilirsek, müzeye veya Kiliseye ilk gidiş döngüsünü kırmak için, eğer mukadderat mucizesine inanmıyorsak tabii, ailenin kendisinin gitme yatkınlığından başka bir şey olmayan bir gitme ön yatkınlığının (bu sıklıkla gitmeler, gitmeye ilişkin sürekli bir yatkınlık yaratacak derecede) mevcut olması gerektiğini de görürüz. Din veya sanat örneğinde, doğuşa [bu yatkınlığın doğuşuna, t.s.n] ilişkin unutkanlık Descartes'ın yanılsamasının özel bir biçimine götürür: Öğrenme zaruretine hiçbir şey borçlu olmayan doğuştan gelen beğeni miti (zira bu yatkınlığın tamamıyla doğuştan geldiği düşünülür), hem belirlenmiş tercihleri üretmeye hem de bu belirlenmişliğin unutulmasını sağlamaya mahir belirlenmişlikleri özgün ve hür bir iradenin hür tercihlerine dönüştürür.

Açıklama 2: Pedagojik mesainin, hem meşru ürün olarak, yani madden ve sembolik olarak tüketilmeye -yani sayılmaya, tapılmaya, saygı gösterilmeye, hayranlıkla bakılmaya, vb.- layık nesne olarak meşru ürünü hem de bu nesneyi madden ve sembolik olarak tüketme eğilimini birbirinden ayrılmaz biçimde ürettiği gözden kaçırılırsa; saygı duyma ve saygı duyulası, tapınma ve tapınılası, hürmet etme ve hürmet edilesi ve hayranlık duyma ve hayranlık duyulası arasındaki öncelik sırası üzerine sonsuz sorgulamalarda bulunmaya, yani nesneye içkin özelliklerinden aynı nesneye ilişkin yatkınlıkları çıkarsama çabasıyla, nesnenin özelliklerini, öznenin yatkınlıklarının bu nesneye bahşettiği özellik-

lere indirgeme çabası arasında gidip gelmeye mahkûm kalınmış olunur. Aslında PM, uygun yatkınlığa sahip olmaları hasebiyle bu yatkınlığı sadece bazı nesnelere uygulayabilecek failler ve pedagojik mesainin kendisi tarafından yoğrulmuş faillere, uygun yatkınlığı çağırır veya talep eder görünen nesneler üretir.

3.2.2. Pedagojik eylemin çifte keyfiyetinin yanlış tanınmasını gittikçe daha bütünlüklü biçimde üreten uzun soluklu bir zihne nakşetme çalışması olarak PM, zihne nakşetme çalışması ne kadar başarıyla geçekleşmişse kendini o kadar gerçekleştirmiş bir kültürel keyfiyetin ilkelerinin içselleştirilmesi olarak habitusun nesnel gerçekliğini, kendini ne kadar gerçekleştirmişse o kadar bütünlüklü biçimde gizlemeye meyleder.

Açıklama: Mükemmeliyetin toplumsal tanımının her zaman "doğal olana", yani pedagojik mesainin, sadece ürünü olduğu pedagojik eylemin çifte keyfiyetini değil, aynı zamanda, gerçekleştirilen pratiğin pedagojik mesaiye borçlu olduğu her şeyi de unutturmaya mahir bir gerçekleşim derecesini varsayan bir pratik biçimine gönderme yaptığı anlaşılırdır (örneğin, Yunan *arete*'si, "dürüst insan"ın rahatlığı, Kabiliyeli şerefli erkeğin *sarr*'ı, Çinli mandarinin anti-akademik akademizmi).

3.2.2.1. Pedagojik eylemin çifte keyfiyetinin yanlış tanınmasını, yani, diğer şeylerin yanı sıra, zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyetin kurucu kısıtlamalarının yanlış tanınmasını gittikçe daha bütünlüklü biçimde üreten uzun soluklu bir zihne nakşetme çalışması olarak PM, bu tahditlerle (etik ve mantıksal etnosentrizm) doğrudan ilişkili etik ve entelektüel sınırlamaların yanlış tanınmasını gittikçe daha bütünlüklü biçimde üretir.

Açıklama: Bu; düşünce, algılama, değerlendirme ve eylem şemaları sistemi olarak habitusu üreten pedagojik mesainin, bu sistemin içerdiği sınırlamaların yanlış tanınmasını ürettiğini söylemektir. Pedagojik mesainin biçimlendirdiği mantıksal ve etik programlamanın etkinliği, bu programlamaya içkin sınırlamaların yanlış tanınmasıyla katbekat artmış olur (ki bu yanlış tanıma,

pedagojik mesainin gerçekleşim derecesine göre değişir). Pedagojik mesainin biçimlendirdiği failler, bir oto-disiplin ve oto-sansürün etkisi altında (ki ne kadar içselleştirilmişlerse o kadar bilinçdışıdırlar) bu sınırların içerisine hapsolmuş halde, düşünce ve pratiklerini özgürlük ve evrensellik yanılsaması dâhilinde yaşamıyor olsalardı, kültürel keyfiyetin düşünce ve pratiklerine dayattığı bu sınırlamaların o kadar büsbütün mahkûmu da olmazlardı.

3.2.2.1.1. Verili bir toplumsal formasyonda, egemen pedagojik eylemin kendisini gerçekleştirdiği PM kendisini ne kadar gerçekleştirmişse, yani sadece pedagojik eylemin meşru alımlayıcılarına değil, tahakküm altındaki grup veya sınıfların mensuplarına da egemen keyfiyetin yanlış tanınmasını (meşru kültürü tek özgün kültür olarak, yani evrensel kültür olarak tanıyan egemen ideoloji) ne kadar eksiksiz dayatmayı başarmışsa; egemen kültürün meşruiyetini de o kadar iyi biçimde dayatmayı başarır.

3.2.2.1.2. Verili bir toplumsal formasyonda, egemen pedagojik eylemin kendisini gerçekleştirdiği pedagojik mesainin, her zaman için, bir düzeni muhafaza, yani grup veya sınıflar arasındaki güç ilişkileri yapısını yeniden üretme işlevi vardır. Bunu, ya zihne kazıma ya da dışlama vasıtasıyla, egemen kültürün meşruiyetinin ikrarını tahakküm altındaki grup veya sınıfların mensuplarına dayatmaya ve özellikle oto-disiplin veya oto-sansür biçimini aldığında egemen grup veya sınıfların sembolik ve cismani çıkarlarına hiç olmadığı kadar hizmet eden disiplin ve sansürü onlara içselleştirmeye meylederek yapar.

3.2.2.1.3. Verili bir toplumsal formasyonda, egemen kültürün meşruiyetinin ikrarını tahakküm altındaki grup veya sınıfların mensuplarına dayatmaya meyleden egemen pedagojik eylemin kendisini gerçekleştirdiği PM, bu arada, zihne kazıma ya da dışlama vasıtasıyla, bu grup veya sınıflardan gelenlerin kültürel keyfiyetlerinin gayrimeşruluğunun ikrarını onlara dayatmaya meyleder.

Açıklama: Eğitim vasıtasıyla bir sınıfın diğer bir sınıf üze-

rinde uyguladığı sembolik şiddetin zayıf bir temsilinin tersine (bu temsil paradoksal biçimde, hem zorunlu özümseme şemasına indirgenmiş bir ideolojik tahakkümü eleştirenlerde hem de "mütevazı çevrelerden" gelen çocuklara "onlara ait olmayan bir kültürün" dayatılmasından üzüntü duyuyormuş gibi yapanlarda ortaktır), egemen PE, egemen kültürün kurucu malumatını zihinlere nakşetmekten ziyade (zira pedagojik mesainin özgül bir üretkenliği ve toplumsal merdivenin en alt basamaklarında yer alan grup veya sınıflar üzerinde tatbik edildikçe daha kısalan bir süresi vardır), egemen kültürün meşruiyetinin "oldubittisini" zihinlere kazır: örneğin, meşru *alımlayıcılar* havuzundan dışlanmış olanlara (ya çoğu toplumda olduğu gibi her türden tedrisattan çok önce ya da eğitimleri sırasında) dışlanmışlıklarının meşruiyetini içselleştirerek; ikinci sınıf bir eğitime küme düşürdüklerine bu eğitimin ve onu alanların ikinci sınıflığını ikrar ettirerek veyahut da tedrisi disipline riayet ve kültürel hiyerarşilere bağlılık üzerinden disiplin ve toplumsal hiyerarşilere saygı noktasında genel ve aktarılabilir bir yatkınlığı zihinlere kazıyarak. Kısacası her halükarda, egemen kültürün meşru kültür olarak ikrarının ve buna bağlı olarak da tahakküm altındaki grup veya sınıfların kültürel keyfiyetinin gayrimeşruluğunun ikrarının dayatılmasının temel kaynağı, kendi kendini dışlama görünümünü aldığında belki de hiç olmadığı kadar sembolik güce sahip olan dışlamada yatar. Öyle ki, pedagojik mesainin tahakküm altındaki sınıflara ayrılmış meşru zamanı, nesnel surette, dışlanma olgusunun tüm sembolik gücüne ulaşması için, yani dışlanmanın, ona maruz kalanlara, kültürel bayağılıklarının cezalandırılması olarak görünmesi için ve böylece kimsenin meşru kültür yasasını yok sayamaması için yeterli ve gerekli zaman olarak tanımlanmış gibidir. Zorunlu eğitimin en az fark edilen etkilerinden biri, meşru bilgi ve becerinin (örneğin hukuk, teknik, eğlence veya sanat alanlarında) ikrarını tahakküm altındaki sınıflardan elde etmeyi başarıyor olmasındadır. Bu durum, bu sınıf ve grupların gündelik yaşamlarında vakıf oldukları bilgi ve becerilerin

(örneğin örfi hukuk, anne ilaçları, zanaatsal teknikler, halk dili ve sanatları veyahut da [Jules] Michelet'nin ifadesiyle "Cadı ve çobanın okulu kırmasının" işaret ettiği her şey) değer kaybına uğramasına ve bunun sonucu olarak da üretim araçlarının (başta yüksek öğrenim olmak üzere) neredeyse tamamıyla egemen sınıfların tekelinde olduğu bir pazarın, maddi ve özellikle sembolik üretim pazarının (örneğin tıbbi teşhis, hukuki danışma hizmetleri, kültür endüstrisi, vb.) teşkiline yol açar.

3.3. Pedagojik mesainin, zihne kazımanın gerektirdiği süre içerisinde, geri dönülemez bir yatkınlık; yani sadece ve sadece, kendisi de yeni bir geri dönülemez yatkınlık üretecek olan başka bir geri dönülemez süreç tarafından baskılanabilecek veya dönüştürülebilecek bir yatkınlık üreten bir geri dönülemez süreç olması hasebiyle, öncesi olmayan bir PM çerçevesinde (birincil PM) gerçekleşen birincil PE (okul öncesi eğitim), diğer her türden habitusun daha sonraki oluşumunun esasında olacak olan ve bir grubu veya sınıfı imleyen birincil habitusu biçimlendirir.

Açıklama: Bilincin ampirik soyağacının aşikarlığını keşfeden Husserl'i burada biraz da muziplikle alıntılayabiliriz: "Bir Çinli değil bir Alman tarafından yetiştirildim; küçük bir şehirde yaşayan kentsoylu biri tarafından ve bir aile ortamında; askeri okulda yetişmiş büyük mülkiyet sahibi bir taşralı asilzade tarafından değil." Husserl devamında şunu gözlemler; "başka bir kültürün malumatlı bilgisine her zaman sahip olabiliriz, hatta bu kültürün esaslarına uygun düşen bir eğitimi dâhi yeniden alabiliriz. Ancak, kelimenin tam anlamıyla Çine ait olmak mümkün değildir; tam anlamıyla bir Junker de [Alman büyük toprak sahibi sınıf ve askeri zümre, t.s.n] olunamayacağı gibi."

3.3.1. Birincil pedagojik mesai dışındaki her PM'nin (ikincil pedagojik mesai) özgül üretkenlik derecesi, zihinlere nakşetmeye meylettiği habitusu (yani dayatılan kültürel keyfiyeti), önceki PM'ler tarafından ve soyağacı takip edilirse eğer birincil PM (yani kökendeki kültürel keyfiyet) tarafından zihinlere nakşedilmiş habitustan ayıran mesafeye göre değişkenlik gösterir.

Açıklama 1: Her tedrisi eğitimin ve daha genel olarak da her ikincil pedagojik mesainin başarısı, tamamen, kendisini önceleyen birincil eğitime bağlıdır; hatta ve bilhassa okul, tedrisi özgeçmişi tarihöncesiz bir tarihe dönüştürerek bu önceliği ideolojisinde ve pratiklerinde reddettiğinde bile. Gündelik yaşamın sürdürülmesiyle ilişkili öğrenimler bütünü üzerinden ve bilhassa da ana dilin öğrenilmesi veya akrabalık ilişkileri ve ifadelerini kavrama ve kullanma becerisi üzerinden fiiliyatta kazanılanın mantıksal yatkınlıklar olduğunu biliyoruz. Sınıflara ve gruplara göre az ya da çok karmaşık ve sembolik olarak az ya da çok işlenmiş bu yatkınlıklar, gerek bir matematik ispatın gerekse de bir sanat eserinin yorumlanmasının içerdiği işlemlere sembolik olarak vakıf oluş noktasında eşit olmayan biçimde devreye girer.

Açıklama 2: Sembolik şiddetin farklı mercileri (örneğin aile, okül, modern iletişim araçları, vb.) arasındaki etkinlik farklılığı sorununu, öğrenim süreçlerinin geri döndürülemezliğini (yani ailede edinilmiş habitusun tedrisi mesajın alımlanmasının ve özümsenmesinin esasında yattığını, okulda edinilen habitusun da kültür endüstrisi tarafından üretilen ve yayılan mesajların ve daha genel olarak da her âlimane ve yarı âlimane mesajın özümsenme derecesi ve alımlanma seviyesinin esasında bulunduğunu) atlayarak koymaktaki saflık burada rahatlıkla görülür.

3.3.1.1. Verili bir zihne kazıma biçimi, (1) bir habitusun diğeri yerine ikame edilmesini hedefleyen zihne kazıma biçimi (dönüşme-dönüştürme) ve (2) basitçe ve sadece birincil habitusu tasdiklemeyi hedefleyen zihne kazıma biçimi (bakım ve güçlendirme) arasında işgal ettiği yer tarafından nitelenir (3.3.1 numaralı önermede göz önünde tutulan ilişki açısından).

Açıklama: Radikal bir dönüşümü (*metanoïa*) hedefleyen ikincil PM'lerin ayırt edici özelliklerinin temeli, "eski adamı" öldürmek ve *ex nihilo* [hiçlikten] yeni habitusu doğurmak için, tatbik oluşlarının toplumsal koşullarını tanzim etmek zorundan kalmalarından çıkarsanabilir. Örnek olarak, dönüşüm amaç-

lı PE'lerin temel özelliğini teşkil eden pedagojik formalizme olan eğilime, yani zihne kazımanın keyfiyetini keyfiyet için teşhir etmeye ve daha genel olarak da kural için kuralı dayatmaya bakılabilir: örneğin, sofuluk ve kendi kendine eziyet çektirme pratikleri ("kendinizden geçin"), askeri eğitim, vb. Bu bağlamda total kurumlar (kışla, tekke, hapishane, akıl hastanesi, yatılı okul), birincil eğitimin biçimlendirdiği habitusa olabildiğine benzer bir habitusu (hâlihazırda mevcut olan habitusu da hesaba katmak zorunda kalarak) vücuda getirmeyi hedefleyen bir pedagojik mesainin başvurmak zorunda olduğu dekültürasyon ve rekültürasyon tekniklerinin tüm açıklığıyla farkına varılmasına imkân tanırlar. Diğer uçta ise, iyi ailelerden gelen genç kızlar için düşünülmüş geleneksel kurumlar, seçme ve kendi kendini seçme mekanizmalarının erdemi gereğince alımlayıcı olarak sadece ve sadece, vücuda getirilmesi söz konusu olan habitustan olabildiğince az farklı bir habitusla hâlihazırda donanmış faillere sahip olmaları hasebiyle gerçekten etkin bir öğrenimin tüm görünümlerini, gösteriş ve sahte tavırlardan da tamamıyla uzaklaşmaksızın tanzim etmekle yetinebilen tüm pedagojik kurumların paradigmatik bir örneğini sunarlar (mesela E.N.A[10]). Egemen sınıfların, çocuklarının birincil eğitimini alt sınıflara mensup faillere emanet ettikleri dönemlerde, bu çocuklar için öngörülmüş öğretim kurumları total kurumların tüm özelliklerini sunuyorlardıysa bu, gerçek bir yeniden eğitim uygulamak zorunda olmalarındandı (örneğin Cizvit kolejlerinin yatılı okulları veya 19. Yüzyıl Rus ve Alman gimnazyumları).

3.3.1.2. Birincil PM tarafından zihinlere nakşedilmiş birincil habitusun, her habitusun ilerideki oluşumunun temelinde bulunmasından ötürü, ikincil bir pedagojik mesainin özgül üretkenlik derecesi, bu açıdan bakıldığında, pedagojik mesainin (dayatma şeklinin) gerçekleşimi için gerekli araçlar sisteminin, zihinlere kazın-

10 T.S.N.: Ecole nationale d'administration [Ulusal İdare Okulu], Fransız eğitim sisteminin en özgün ve itibarlı yapılanmalarından *Grandes Ecoles* sistemine dâhil bir okul.

ması hedeflenen habitusla daha önceki PM'ler tarafından biçimlendirilmiş habitus arasındaki mesafeye göre nesnel olarak tanzim edilmiş olma derecesine göre ölçülür.

Açıklama: Pedagojik mesajın alımlayıcılarının mesajın koduna sahip olma derecelerini hesaba katan bir ikincil PM, aktarımın kodunun hızlıca özümsenmesini ve buradan hareketle de habitusun hızlıca zihinlere nakşını sağlamayı hedefleyen düzenli çalışmaların örgütlenmesi vasıtasıyla iletişimin toplumsal koşullarını daha eksiksiz biçimde ürettikçe daha üretken bir yapı kazınır.

3.3.1.3. Bir zihinlere kazıma biçiminin geleneksellik derecesi, sınırlı bir meşru dinleyiciler kitlesine referansla ve nesnel olarak bu referansı dikkate alarak örgütlenmiş olma derecesine, yani ikincil pedagojik mesainin başarısının, alımlayıcıların uygun habitusla (yani kültürel keyfiyetini yeniden ürettiği sınıf veya gruplara özgü kültürel sermaye ve pedagojik ethosla) donanmış olmasını varsayma derecesine göre ölçülür.

3.3.1.3.1. Verili bir toplumsal formasyondaki egemen zihinlere kazıma biçiminin, egemen sınıfların yani meşru alımlayıcıların çıkarlarına cevap vermeye yönelmiş olmasından ötürü, egemen pedagojik mesainin, tatbik edildiği sınıf veya gruplara göre farklılık gösteren üretkenliği, birincil PM tarafından farklı sınıf veya gruplarda zihinlere kazınmış birincil habitusla egemen PM tarafından zihinlere kazınmış habitus arasındaki mesafeye göre (yani eğitim veya akültürasyonun grup veya sınıflara göre yeniden eğitim veya dekültürasyon olma derecesine göre) şekillenmeye meyleder.

3.3.2. (1) *Bir pratikte işler halde bulunan, ilkeleri açıklığa kavuşturma ve biçim verme, yani bu pratiğe sembolik olarak vakıf olma, mantıksal ve kronolojik sırasında, bu ilkelere pratik düzeyde vakıf olmayı kaçınılmaz olarak takip ediyorsa, yani sembolik olarak vakıf olmak temelini hiçbir zaman kendinde barındırmıyorsa; diğer taraftan da* (2) *sembolik olarak vakıf olma, kaynaklandığı ancak aynı zamanda ona tüm özgün etkisini de kattığı pratikte va-*

kıf olmaya indirgenemezse buradan şu sonuçlar çıkar: (1) *her PM, sembolik olarak vakıf olunmasını sağladığı birincil pratiklere indirgenemeyecek ikincil pratikleri doğurur ve* (2) *ürettiği bu sonradan, ikincil olarak vakıf olma, PM biyografik açıdan ne kadar erken tatbik edilirse; pratiklere pratikte vakıf olmaya o kadar yaklaşacak olan bir önceden vakif olmayı varsayar.*

Açıklama: Aslına bakılırsa, gramerin tedrisi öğretimi dilsel pratikler doğurucu yeni bir grameri zihinlere kazımaz: çocuk, mantıksal açıdan kontrole tâbi tutmayı öğrendiği ilkelere pratikte sahip olmalıdır (fiil ve isim çekimleri, sentaktik inşalar, vb.). Ancak, yaptığının kitabi kaidelerini öğrenerek bunu daha bilinçli ve sistematik biçimde yapma olanağını elde eder (bk. Piaget ve Vygotsky). Bu dönüşüm, bir örfi hukuk veya geleneksel adalet sisteminin (*Kadi Justiz*) rasyonel bir hukuk sistemine, yani birtakım açık ilkelerden hareketle kaideleştirilmiş bir sisteme dönüştüğü tarihsel sürecin biyografik düzeydeki benzeridir (daha genel olarak bakınız; din, sanat, siyasal teori veya diğer alanlardaki rasyonalizasyon süreçlerinin genel özelliklerine ilişkin Weberci analizler). Aynı mantık çerçevesinde, peygamberin sembolik dayatım eyleminin başarısının, yöneldiği grubun hâlihazırda pratikte sahip olduğu ilkeleri sistematikleştirmeyi ve açıklığa kavuşturmayı başarabilme derecesine göre şekillendiğini daha önce görmüştük.

3.3.2.1. Verili bir zihne kazıma biçimi, yani bir kültürel keyfiyetin içselleştirilmesine olanak veren araçlar sistemi; bir habitusu, dayatılan pratikte kendisini sadece ve sadece pratik olarak açığa vuran ilkeleri bilinçdışı biçimde zihinlere kazıma vasıtasıyla üreten zihinlere kazıma biçimiyle (örtük pedagoji); habitusu, oldukları şekliyle ifade edilmiş ve hatta biçime sokulmuş ilkeleri yöntemli biçimde zihinlere kazıma vasıtasıyla üreten zihinlere kazıma biçimi (açık pedagoji) arasında işgal ettiği konum tarafından tefrik edilir (3.3.2 numaralı önerme açısından).

Açıklama: Birbirlerine zıt bu iki zihinlere kazıma biçimini

özgül üretkenliklerine göre sıralayabilmeyi düşünmek saflık olacaktır; çünkü üretilmiş habitusun sürekliliği ve aktarılabilirliği üzerinden ölçülen bu etkinlik, zihinlere kazılan içerikten ve söz konusu pedagojik mesainin verili bir toplumsal formasyonda yerine getirdiği toplumsal işlevlerden bağımsız olarak tanımlanamaz: Örneğin örtük pedagoji, farklılaşmamış, geleneksel ve bir bütünlük arz eden bilgileri (mesela el çabukluğunun veya bir yapma-etme biçiminin öğretilmesi) aktarmak söz konusu olduğunda müritten ve çıraktan, örnek davranışın ilkelerinin analizini dışlayan gerçek bir kendini adama pahasına, daha deneyimli olan "yoldaşın" veya "ustanın" total kişiliğiyle benzeşmesini talep etmesi itibariyle kuşkusuz en etkin olanıdır. Diğer taraftan, bir ön kazanımı varsayması hasebiyle, bu kazanımdan yoksun faillere uygulandığı zaman oldukça etkisiz kalan bir örtük pedagoji, mevzubahis pedagojik eylem egemen pedagojik eylemin domine ettiği bir PE'ler sisteminde tatbik olduğunda ve böylece, ön kazanımı elinde tutanlara bu kazanımın tekelini sağlayarak kültürel yeniden üretime ve oradan da toplumsal yeniden üretime katkı sağladığında egemen sınıflar için çok "kârlı" bir hal alabilir.

3.3.2.2. Her PM sembolik olarak vakıf olunmasını sağladığı pratiklere indirgenemeyecek pratikleri üretme etkisine sahip olduğuna göre, bir ikincil pedagojik mesainin özel üretkenliğinin derecesi, bu açıdan bakıldığında, pedagojik mesainin (dayatma şeklinin) gerçekleşimi için gerekli araçlar sisteminin, biçimsel ve kaideleştirilmiş ilkelerin açıkça zihinlere kazılması vasıtasıyla habitusun biçimsel olarak aktarılabilirliğini sağlamak için nesnel olarak düzenlemiş olma derecesine göre ölçülür.

3.3.2.3. Bir zihinlere kazıma biçiminin geleneksellik derecesi, pedagojik mesainin gerçekleşimi için gerekli araçlar sisteminin, yeniden üretilecek habitusu ifade eden ve PO tarafından yetkilendirilmiş failler tarafından tekrar tekrar gerçekleştirilmeleri sebebiyle pratik aktarılabilirlik tarafından da tanımlanan bir habitusu yeniden üretmeye meyleden pratiklere indirgenmiş olma derecesine göre ölçülür.

Açıklama: Bir PM; (1) özerk ve özgül bir pratik olarak ne kadar daha az açıkça sınırlanmışsa ve (2) görevleri ne kadar daha az farklılaşmış ve ne kadar bütünlük arz eden merciler tarafından tatbik ediliyorsa, yani ustanın, hiçbir zaman bilinçli biçimde vakıf olmadığı ilkelere ilişkin örnek davranışı bilinçli olmayan biçimde, bunları yine bilinçli olmayan biçimde içselleştirmiş bir alımlayıcıya aktardığı bir alıştırma sürecine ne kadar büsbütün indirgenebiliyorsa o kadar gelenekseldir. Hatta sınırda bir örnek olarak, geleneksel toplumlarda görüldüğü üzere, maddi varoluş koşulları sistemi olarak tüm grup veya çevre, kendisine bir dayatma iktidarı bahşeden sembolik manâyla donanmış olması hasebiyle, anonim ve yaygın bir pedagojik eylemi ne belli zaman dilimleri içerisine hapsolarak ne de bununla görevli faillere ihtiyaç duyarak tatbik ediyor olabilir (örneğin, Kateşizm olarak bayramların takvimsel sırası ya da günlük alanların düzenlenmesi veya dini kitaplar gibi sembolik nesneler üzerinden Ortaçağ'da Hıristiyan *habitusunun* teşekkülü).

3.3.2.3.1. Verili bir toplumsal formasyonda, farklı grup veya sınıfların mensuplarının tâbi oldukları birincil PM, maddi varoluş koşulları onları pratiğin önceliğine ne kadar sıkı sıkıya tâbi bırakmışsa o kadar bütünlüklü biçimde pratik aktarılabilirliğe dayanır; bu durum böylelikle, pratiğe sembolik olarak vakıf olabilme becerisinin oluşumunu ve gelişimini engellemeye meyleder.

Açıklama: Bir pedagojik mesainin, söze dökmeye ve tasnifleyici kavramsallaştırmaya ne kadar çok başvurursa o kadar açık pedagojiye yaklaştığını kabul edersek; birincil pedagojik mesainin, kendi maddi varoluş koşullarının pratikle arasına daha bütünlüklü biçimde mesafe koymaya, yani tahakküm altındaki sınıflara pragmatik bir yatkınlığı dayatan hayati aciliyetleri refleksif düzeyde veya muhayyel seviyesinde etkisiz kılmaya ne kadar fazla imkân tanıyan bir grup veya sınıfa tatbik edilirse açık pedagojiye dayalı PM'lere o kadar iyi hazırladığı görülebilir. Öyle ki, birincil pedagojik mesaiyi uygulamakla görevli faillerin kendileri de sembolik olarak vakıf olmaya herhangi bir ikincil PM tara-

fından hiç de eşit olmayan biçimde hazırlanmışlardır ve bundan ötürü de birincil pedagojik mesaiyi ve aktardığı pratiği, ikincil pedagojik mesailerin gerektirdiği üzere, söze dökmeye, açıklığa kavuşturmaya ve kavramsallaştırmaya doğru çekmek hususunda da eşit olmayan derecede maharetlidirler (bir uç örnek olarak, entelektüel veya öğretmen ailelerinde ailesel PM ile tedrisi PM arasındaki devamlılık).

3.3.3. Kendisini kuran vekâlet aktarımı dolayısıyla egemen PM, egemen kültürel keyfiyet meşru alımlayıcılar tarafından ne kadar eksiksiz biçimde hazmedilmişse, yani zihinlere kazımak için vekâlet aldığı şeyin önemli bir kısmı (sermaye ve ethos) egemen grup veya sınıfların birincil pedagojik mesaisi tarafından hâlihazırda zihinlere kazınmışsa, özgül üretkenliğinin koşulu olan öncülleri açıkça zihinlere kazımaktan da o kadar eksiksiz biçimde muaf olmaya meyleder.

3.3.3.1. Egemen kültürel keyfiyetin, gerek pedagojik pratikte gerekse de toplumsal pratiklerin tamamında, pratikte vakıf olmayı pratiklere sembolik olarak vakıf olmaya tâbi tuttuğu bir toplumsal formasyondaki egemen pedagojik mesai; pratiklere sembolik olarak vakıf olmaya imkân tanıyan ilkelere pratikte vakıf olma kabiliyeti, egemen grup veya sınıfların birincil pedagojik mesaisi tarafından meşru alımlayıcıların zihinlerine hâlihazırda ne kadar eksiksiz biçimde kazınmışsa, sembolik olarak vakıf olmaya imkân veren ilkeleri açıkça zihinlere kazımaktan da o kadar eksiksiz biçimde muaf olmaya meyleder.

Açıklama: Zekânın gelişimini duyu-motor kazanımının sembolik kazanıma tek hatlı bir dönüşümünün evrensel bir süreci olarak betimleyen bazı psikogenetik teorilerin önerdiğinin aksine, farklı grup veya sınıfların birincil pedagojik mesaileri, sadece aynı pratiğin farklı açıklama dereceleri olarak değil, egemen kültürel keyfiyetin ayrıcalık tanıdığı özel tipteki sembolik kazanımı elde etmeye eşit olmayan biçimde yatkın kılan pratik kazanımlar olarak da ayrılan birincil yatkınlıklar sistemlerini üretir. Böylece,

şeylerin kullanımına ve bununla bağlantılı olarak da kelimelerle ilişkiye yönelmiş bir pratikte vakıf olma durumu, edebi söze dökmenin kurallarına âlimane biçimde vakıf olmaya değil, şeylerin kullanımına, kelimelerle kurulmuş ilişkiye ve kelimelerin kullanımının önceliğinin müsaade ettiği şeylerle kurulmuş ilişkiye yönelik bir pratikte vakıf olma durumuna yatkın kılar. Temel olarak bir dile ve dille kurulmuş ilişkiye vakıf olmayı zihinlere kazımakla yetkilendirilmiş bir ikincil PM, sözün baskın olduğu bir pratikte vakıf olmayla (ve onun birincil pedagojik mesaisiyla) donanmış bireylere meşru alımlayıcı olarak sahip olduğunda ilginçtir ki örtük bir pedagojiyle yetinebilir; özellikle dil söz konusu olduğunda çünkü dille münevver bir çerçevede kurulmuş bir ilişki üzerinden dili kullanma ön yatkınlığını pratik halde içeren bir habitusa yaslanabilir (örneğin beşeri bilimler eğitimiyle birincil burjuva eğitimi arasındaki yapısal yakınlık). Tersine, beyan edilmiş görevi, elle yapılan işlerin tekniğine pratikte vakıf olmayı zihinlere kazımak olan bir ikincil pedagojik mesaide ise (örneğin teknik okullardaki teknik eğitim), halk sınıflarından gelen çocukların hâlihazırda pratikte vakıf oldukları tekniklerin ilkelerini âlimane bir söylemde yeniden formüle etmek bile püf noktaları ve el çabukluklarını basit ve sıradan bir "brikolajın" [yaptakçılığın] gayrımeşruluğu içerisine atmak için yetecektir (genel eğitim de aynı şekilde, kullandıkları dili kaba, argo veya acayip bir dile indirger). Burada söz konusu olan, ilkelere vakıf olanı (örneğin mühendisi) basit bir icracıdan (örneğin teknisyenden) aşılması olanaksız bir bariyerle ayıran âlimane söylemin en güçlü toplumsal etkilerinden biridir.

3.3.3.2. 3.3.3.1 numaralı önermede tanımlanan toplumsal formasyon tipinde, geleneksel bir zihinlere kazıma biçimine (3.3.1.3 ve 3.3.2.3 numaralı önermeler anlamında) başvuran egemen ikincil pedagojik mesainin, diğer şeylerin yanı sıra sözün baskın olduğu bir pratikte vakıf olma durumunu zihinlere kazıyan egemen birincil pedagojik mesaiye daha uzak bir birincil PM tatbik eden grup veya sınıflara tatbik edildikçe özgül üretkenliğinin zayıfladığı

sabitse; bu tür bir PM, farklı grup veya sınıflar, mevzubahis zihne kazıma biçimi tarafından nesnel olarak varsayılan ethos ve sermayeden ne kadar büsbütün yoksunlarsa onları o kadar hızlı biçimde dışlayarak bizatihi tatbiki sırasında ve o tatbik vasıtasıyla fiiliyattaki olası alımlayıcılarının kapsamını sınırlamaya meyleder.

3.3.3.3 3.3.3.1 numaralı önermede tanımlanan toplumsal formasyon tipinde, geleneksel bir zihinlere kazıma biçimine başvurması hasebiyle kendi üretkenlik koşullarını tamamıyla üretmeyen olarak tanımlanan egemen ikincil pedagojik mesainin, başka bir eyleme ihtiyacı kalmaksızın sadece bu yönüyle bile [yani kendi üretkenlik koşullarını tamamıyla üretmekten imtina etmesiyle bile, t.s.n] eleme işlevini yerine getirdiği sabitse; bu tür bir PM, fiiliyattaki olası alımlayıcılarının sınır çizgilerini değil sadece, bu sınırlamanın mekanizmalarının yanlış tanınmasını da üretmeye, yani fiiliyattaki alımlayıcılarını meşru alımlayıcılar olarak, farklı grup veya sınıfların yine fiiliyatta tâbi oldukları zihinlere kazıma süresini de meşru zihinlere kazıma süresi olarak ikrar ettirmeye meyleder.

Açıklama: Her egemen PE meşru alımlayıcılarımn sınırlandırılmasını varsaysa da dışlama sıklıkla, pedagojik mesaiyi tatbik eden mercinin dışındaki mekanizmalar tarafından gerçekleştirilir; ekonomik mekanizmaların veya örfi ya da hukuki buyrukların az ya da çok doğrudan etkileri gibi (örneğin, alımlayıcıların etnik veya diğer kriterlere göre otoriter biçimde sınırlandırılması olarak *numerus clausus* -sınırlı sayı kuralı). Bazı alımlayıcı kategorilerini, sadece ve sadece, içerdiği PM biçiminin zihinlere kazıma şeklinin etkililiği vasıtasıyla eleyen bir PE, diğer herhangi bir pedagojik eyleme kıyasla, sınırlamalarının fiiliyattaki keyfiyetini daha iyi ve eksiksiz biçimde gizler; böylece ürün ve hiyerarşilerinin meşruiyetini daha incelikli biçimde dayatmış olur (*sosyodise*[11] işlevi). İzleyici kitlesini sınırlayan ve bu kitlenin toplumsal kalitesini sadece ve sadece "yayım seviyesinin" etkisiyle, yani sergilenen eserlerin anlaşılması için gerekli kültürel

11 T.S.N.: Kurulu düzenin meşruiyetinin sorgulanmasını olanaksız bırakan gerekçelendirmeleri, haklılaştırıcı temelleri ifade eden kavram.

kodlara sahip olmayı varsaymasıyla meşrulaştıran müzede, üretkenliğinin koşullarına sahip olma örtük öncülü üzerinde yükselen bir pedagojik mesainin yönelebileceği sınırı görebiliriz. Bazı kategorilerden alımlayıcıları neredeyse otomatik biçimde, yani farklı grup veya sınıfların egemen pedagojik merciyle ilişkilerini yöneten yasalara uygun olarak dışarıda bırakmaya meyleden mekanizmaların eylemi [tesiri], ayrıca, toplumsal manâda eleme işlevinin, pedagojik mercinin tüm meşru alımlayıcılarına içeriden tatbik ettiği seçme işlevi içerisinde gizleniyor olması tarafından da maskelenmiş durumda bulunabilir (örneğin sınavın ideolojik işlevi).

3.3.3.4. 3.3.3.1 numaralı önermede tanımlanan toplumsal formasyon tipinde, geleneksel bir zihinlere kazıma biçimine (3.3.1.3 ve 3.3.2.3 numaralı önermeler anlamında) başvuran egemen ikincil pedagojik mesainin, özgül üretkenlığinin koşulunu teşkil eden öncülleri açık biçimde zihinlere kazımadığı sabitse; bu tür bir PM, bizzat tatbiki üzerinden, egemen grup veya sınıfların tekellerinde bulundurdukları (çünkü egemen kazıma biçiminin, yani meşru kültürün pratikteki ilkelerinin birincil bir PM vasıtasıyla zihinlerle kazınılmasının tekeline sahiptirler -meşru kültürle ünsiyet ilişkisi olarak kurulan münevver ilişki) ön kazanımlara sahip olma biçiminin meşruiyetini üretmeye meyleder.

3.3.3.5. 3.3.3.1 numaralı önermede tanımlanan toplumsal formasyon tipinde, geleneksel bir zihinlere kazıma biçimine (3.3.1.3 ve 3.3.2.3 numaralı önermeler anlamında) başvuran egemen ikincil pedagojik mesainin, özel üretkenliğinin koşulunu teşkil eden öncülleri açık biçimde zihinlere kazımadığı sabitse; bu tür bir pedagojik mesai, bizzat tatbiki sırasında ve bunun üzerinden, tatbikinin koşulu olan petitio principii'yi[12] *gerekçelendirmeye meyleden ideolojileri varsayar, üretir ve zihinlere kazır (kültürlü yatkınlıkların üretiminin toplumsal koşullarının inkârı olarak yetenek ideolojisi).*

12 T.S.N.: Döngüsel akıl yürütme. Bir mantık hatasıdır. Kanıtlamak zorunda olunan bir kavramı, o kavramı açıklamak için kurulan cümlede açık kılmaktır. En bilinen örneği, "İsa Tanrı'nın oğludur" önermesinin kanıtlamasında aynı cümlenin geçmesidir.

Açıklama 1: Yetenek ideolojisinin en tipik etkilerinden birinin paradigmatik bir imgesini Rosenthal deneyinde görebiliriz: Kendilerine aynı ırktan gelen ancak bir grubun zekâ seviyesiyle, diğerinin ise aptallığıyla ayrıldığı söylenen iki grup fare verilen iki araştırmacı grubu önemli ölçüde farklılıklar gösteren sonuçlar elde ederler (örneğin, öğrenci nüfusunun öğrenim kurumlarına -klasik tipte liseler, C.E.S., C.E.T.[13] veya *Grandes Ecoles*'ler[14] ve fakülteler-, alanlara -klasik ve modern- ve hatta disiplinlere göre tedrisi ve toplumsal açıdan hiyerarşi içerisine sokularak alt-gruplar olarak dağılımının gerek öğrenciler gerekse de öğretmenler üzerinde yarattığı etki).

Açıklama 2: 3.3.3.1 numaralı önermede tanımlanan toplumsal formasyon tipinde, geleneksel bir zihne kazıma yöntemiyle ayırt edilen bir egemen ikincil pedagojik mesainin (3.3.1.3 ve 3.3.2.3 numaralı önermeler anlamında), bu çalışmanın özgül üretkenliği egemen kültürel keyfiyet ve tatbik olduğu sınıf veya grupların kültürel keyfiyeti arasındaki mesafeyle ters orantılı olarak değişkenlik gösterdiğinden dolayı, tahakküm altındaki sınıfların mensuplarını, aldıkları eğitimin sembolik ve maddi kazançlarından yoksun bırakmaya her zaman meylettiği sabitse; önceden getirilmiş habituslarla zihne kazınacak habitus arasındaki mesafeyi bu kez hesaba katan ve açık bir pedagojinin ilkelerine göre sistematik biçimde tanzim edilmiş bir ikincil pedagojik mesainin, meşru alımlayıcılar ve tüm diğerleri arasında gelenek-

13 T.S.N.: *Collège d'enseignement Secondaire* (CES), ilkokuldan sonra okula devam etmek isteyen ancak liseye devam edecek seviyede addedilmeyen öğrencilere yönelik olarak 1960-1975 arasında tesis edilmiş eğitim kurumlarıdır. *Collège d'enseignement technique* (CET) de yine1975 yılında meslek liselerine dönüştürülerek ortadan kaldırılmış kurumlardır.

14 T.S.N.: Çıkış noktası itibariyle, devletin mühendis (Ecole nationale des ponts et chaussées, Ecole Polytechnique), subay (Ecole Spéciale Militaire de Saint-Cyr) ve öğretmen (Ecole normale supérieure) kadrolarını oluşturmak için kurulmuş okullardır (Osmanlı-Türk modernleşmesindeki Harbiye-Tıbbiye-Mülkiye üçlüsüne emsal teşkil etmiştir). Bu okullar, bugün halen üniversite dışı, özerk bir yapılanma vasıflarını korumakta olup Fransa'nın en itibarlı okulları arasında yer almaktadırlar.

sel pedagojik mesainin ikrar ettiği ve tasdiklediği sınırı silmek gibi bir etkisinin olup olmayacağını kendimize sorabiliriz. Diğer bir ifadeyle, tam anlamıyla rasyonel bir pedagojik mesainin, yani ilk anından itibaren [*ab ovo*] tüm alanlarda ve tüm eğitilebilirler üzerinde, birincil PE tarafından sadece ve sadece bazı grup veya sınıflarda zihinlere kazman ilkeleri (pratiklere sembolik olarak vakıf olmanın pratikteki ilkelerini) açık biçimde herkesin zihnine kazıma açık amacına referansla tatbik edilen ve başlangıcından itibaren kendisine başka hiçbir amaç atfetmemiş bir pedagojik mesainin, kısacası meşru kültürün programlanmış aktarımını zihinlere kazımanın geleneksel biçimleri yerine her yerde ikame eden bir pedagojik mesainin tahakküm altındaki grup veya sınıfların çıkarlarına uygun düşüp düşmeyeceğini kendimize sorabiliriz (pedagojinin rasyonalizasyonu vasıtasıyla öğretimin demokratikleştirilmesi varsayımı). Ancak, bu varsayım üzerine kurulu bir eğitim politikasının ütopik karakterini görmek için, her eğitim kurumuna içkin ataletten bahsetmeye gerek bile olmaksızın güç ilişkileri yapısının, egemen bir pedagojik eylemin ona pedagojik otoritesini vekâleten devreden egemen sınıfların çıkarlarına aykırı düşecek bir pedagojik mesaiye başvurmasını baştan dışladığını fark etmek gerekir. Ayrıca, böyle bir politikayı tahakküm altındaki sınıfların pedagojik çıkarlarına uygun olarak değerlendirmek, sadece ve sadece, bu sınıfların nesnel çıkarlarını mensuplarının bireysel çıkarlarının toplamıyla (örneğin sosyal hareketlilik veya kültürel gelişim alanlarında) eşitlemekle (ki bu, sınırlı sayıdaki bireyin kontrol altındaki hareketliliğinin, sınıf ilişkileri yapısının devamına hizmet edeceğini unutmak anlamına gelecektir) ya da bazılarına ayrılmış olması, dolayısıyla da olduğu şekliyle sınıfın tamamına reddedilmiş olması ölçüsünde sosyolojik olarak sadece ve sadece sınıfın bazı mensuplarına ait olabilecek özelliklerin sınıfın tamamına yayılabilmesinin olası olduğunu varsaymakla mümkündür.

4. Eğitim Sistemi Üzerine

4. Her kurumsallaşmış eğitim sistemi (ES), *yapısının ve işle-*

yişinin özgül karakteristiklerini, mevcudiyeti ve sürekliliği (kurumun kendini yeniden üretmesi) gerek asli işlevi olan zihne kazıma işlevinin tatbiki gerekse de kendisinin üreticisi olmadığı (kültürel yeniden üretim) ve yeniden üretiminin grup veya sınıflar arasındaki ilişkilerin yeniden üretimine katkı sağladığı (toplumsal yeniden üretim) bir kültürel keyfiyeti yeniden üretme işlevinin yerine getirilmesi için gerekli kurumsal koşulları kuruma özgü araçlarla üretmek ve yeniden üretmek zorunda olmasına borçludur.

Açıklama 1: Burada söz konusu olan, pedagojik eylemin koşul ve etkilerini tüm genelliklerinde ortaya koyan önermelerin (1, 2 ve 3 numaralı ana başlıklar), bu PE bir kurum tarafından tatbik edildiğinde aldığı özgül biçimi tesis etmek, yani bir habitusun üretiminin kurumsal koşullarını, bu koşulların yanlış tanınmasıyla beraber üretmeye mahir olabilmek için bir kurumun nasıl bir şeye benzemesi gerektiğini ortaya koymaktır. Bu sorgulama, özel bir eğitim sisteminin veya hatta tüm genelliğinde öğretim kurumunun ortaya çıkış koşullarının salt tarihsel bir araştırmasına indirgenemez. Örneğin Durkheim'in, Fransız eğitim sisteminin yapı ve işleyiş özelliklerini, Grekoromen mirası ve Hıristiyan inancını iyi kötü birleştirmeyi hedefleyen bir Hıristiyan habitusu vücuda getirmek için teşekkül edilmiş olmasından hareketle kavrama çabası; her Kilisenin tarih-üstü karakteristiklerini, dinsel bir habitus biçimlendirmeyi hedefleyen her kurumun işleyiş ve yapısını belirleyen işlevsel gerekliliklerden çıkarsamaya çalışan Weber'in çabasına kıyasla, eğitim sisteminin genel teorisine daha dolaylı bir yoldan çıkarır. Kurumsallaşmış bir PE olasılığının özel koşullarının ifade edilmesidir sadece, bu özel koşulların gerçekleşmesi için gerekli toplumsal koşulların araştırılmasına tüm anlamını vermeye, yani farklı tarihsel örneklerde, kentsel yoğunlaşma, kurumların veya entelektüel pratiklerin özerkleşmesini içeren işbölümünün gelişimi, bir sembolik ürünler pazarının teşkili vb. gibi toplumsal süreçlerin bir eğitim sisteminin ortaya çıkışının toplumsal koşullarının sistemi olarak nasıl bir manâ kazandıklarını anlamaya imkân tanıyan

(bkz. Marx'ın, feodal toplumun dağılmasıyla ilişkili toplumsal olguların, kapitalist üretim biçiminin ortaya çıkışının toplumsal koşullarının sistemi olarak inşasına giriştiği geriye doğru gitme yöntemi).

Açıklama 2: Eğitim kurumlarının görece özerk tarihini denk düştükleri toplumsal formasyonların tarihi içerisine yerleştirmek gerektiğini unutmamak kaydıyla; ortaya çıkışı kurumun yaşadığı sistematik dönüşümlerle doğrudan ilişkili bazı özelliklerin (örneğin ücretli öğretmenlik, yeni öğretim kadrolarını hazırlayacak okulların teşekkülü, geniş bir coğrafya üzerinde tedrisi organizasyonun homojenleştirilmesi, sınavlar, memurlaştırma, ücretlilik), bir pedagojik mesainin kurumsallaşma sürecindeki anlamlı eşikleri imlediğini düşünmeye hakkımız vardır. Örneğin eğitimin Antikitedeki tarihi, büyücülerin ve bilgelik ustalarının inisiyasyon [tekris] eğitiminden ve sofistlerin pek çoğunun dâhil olduğu bir grup olan yol gösterici hatiplerin zanaatsal eğitiminden geçerek evdeki eğitimden İmparatorluk Roma'sının felsefe ve retorik okullarına götüren kesintisiz sürecin aşamalarını görmeye imkân tanısa da Durkheim, Batı'da eğitim sistemi ile Ortaçağ Üniversitesinden önce karşılaşmadığımızı söylerken haklıdır. Zira zihne kazımanın sonuçlarının hukuki olarak onaylanmış denetiminin (yani diplomanın) ortaya çıkışı (ki Durkheim bunu belirleyici kriter olarak alır), görevlilerin uzmanlaşması, zihne kazımanın sürekliliği ve zihne kazıma biçiminin homojenliği ile eklemlenir. Burada Weberci bir perspektif içerisinde, tedrisi kurumun belirleyici özelliklerinin; eğitimleri, işe alınmaları ve kariyerleri ayrık ve özel bir örgütlenme tarafından düzenlenen ve meşru kültürü meşru biçimde zihinlere kazıma tekeli üzerindeki iddialarını başarıyla ortaya koyabilecek araçları kurumda bulan sürekli bir uzman kadrosunun ortaya çıkışına müteakip netlik kazandığını da görebiliriz. Bir toplumsal pratiğin kurumsallaşmasıyla ilişkili yapısal özellikleri, bu özellikleri mevzubahis pratiğin tekelini elinde bulundurmaya meyleden bir uzmanlar zümresinin çıkarlarıyla ilişkilendirerek veya bu ilişkilendirmeyi

tersten yaparak arada bir farklılık olmaksızın kavrayabiliyorsak bu, bu süreçlerin bir pratiğin özerkleşmesinin, yani olduğu şekliyle teşkilinin ayrılmaz iki görünümünü oluşturmasındandır. Nasıl ki, Engels'in gözlemlediği üzere, hukukun hukuk olarak, yani "özerk alan" olarak ortaya çıkışı, profesyonel hukukçular zümresinin oluşumuna götüren iş bölümündeki gelişmeyle; dinin "rasyonalizasyonu" Weber'in gösterdiği üzere bir ruhban sınıfının teşkiliyle; sanatın ortaya çıkışıyla sonuçlanan süreç de görece özerk bir sanatsal ve entelektüel alanın oluşumuyla doğrudan ilişkiliyse; mevcut şekliyle pedagojik mesainin ortaya çıkışı da eğitim sisteminin teşkiliyle doğrudan ilişkilidir.

4.1. (1) Bir eğitim sisteminin, zihinlere kazıma görevini ancak ve ancak, olabildiğince homojen ve sürekli bir habitusu kurumun olanaklarının sınırları içerisinde, yani en az masrafla, sürekli olarak ve seri biçimde, en yüksek sayıdaki meşru alımlayıcıda (kurumun yeniden üreticileri dâhil) yeniden üretmeye mahir bir pedagojik mesainin koşullarını kuruma özgü araçlar vasıtasıyla ürettiği ve yeniden ürettiği takdirde yerine getirebildiği sabitse; (2) yine bir eğitim sisteminin, toplumsal ve kültürel yeniden üretim görevini yerine getirebilmesi için, yeniden üretme vekâletine sahip olduğu kültürel keyfiyetin ilkelerine olabildığınce uygun bir habitusu üretmek zorunda olduğu da sabitse; kurumsallaşmış bir pedagojik mesainin tatbik koşulları ve bu türden bir pedagojik mesainin kurumsallaşmış yeniden üretiminin koşulları, yeniden üretim görevinin yerine getirilme koşullarıyla çakışır. Çünkü yeterli sayıda ve sürekli olarak işe alınabilmeleri için birbirlerinin yerine yeterince geçebilir olan, homojen bir eğitimden geçmiş, tanzim edilmiş ve hususi bir pedagojik mesainin, yani tedrisi mesainin (ikincil pedagojik mesainin kurumsallaşmış biçimi) koşulu olan homojenleştirilmiş ve homojenleştirici araçlara da sahip sürekli ve uzmanlaşmış bir failler zümresi, pratiklerini, kendi yeniden üretiminin kurumsal şartları gereğince, kültürel keyfiyeti buyurmakla değil, onu yeniden üretmekle görevlendirilmiş bir kurum tarafından çizilmiş hatlarla sınırlamaya meyillidir.

4.1.1. Bir eğitim sisteminin, yeniden üretmekle görevlendirildiği kültürel keyfiyeti yeniden üreten bir tedrisi mesaiyi sürekli olarak, yani gündelik olarak ve olabildiğince geniş bir coğrafi zeminde, birbirlerinin yerine geçebilen failler üzerinden tatbik edebilmesi için bazı gerekli kurumsal şartları da üretmek zorunda olduğu sabitse; aynı eğitim sistemi, zihne kazıma için yetiştirilmiş ve işe alınmış failler zümresine, onları heterojen ve heterodoks tedrisi mesaileri tatbik etmekten hem alıkoyabilecek hem de muaf tutabilecek kurumsal şartları, yani meşru alımlayıcıların ahlaki ve entelektüel bütünlüğünü yeniden üretme işleviyle uyuşmayan her pratiği açık bir yasak olmaksızın dışlamaya en müsait koşulları temin ve garanti etmeye meyleder.

Açıklama: Özgün eserleri rutin olmayan biçimde üreten veya yayan *auctor* ile otoritelerin tekrar edilen ve tekrar edilebilir yorumları içerisine sıkışmış olmasından ötürü, kendisinin üretmediği bir mesajı rutin biçimde yayan *lector* arasındaki Ortaçağa özgü ayrım, hocalık görevinin nesnel gerçekliğinin zahmetli bir inkârı olarak hocalara özgü vakıf olma ideolojisinde veya okulda edinilmiş tüm yordamları yine okulda edinilmiş yorumu tedrisi açıdan aşmanın hizmetine sokan sözde üstat yaratıcılığında belki de hiç olmadığı kadar aşikâr olan hocalık pratiklerinin nesnel gerçekliğini ifade eder.

4.1.1.1. Tedrisi mesainin ortodoksisinin ve homojenliğinin kurumsal koşullarını teminat altına almak zorunda olduğundan dolayı ES, zihne kazımayla görevli failleri homojen bir eğitimden geçirmeye ve onları homojenleştirilmiş ve homojenleştirici araçlarla donatmaya meyleder.

Açıklama: Eğitim sisteminin, görevli faillerinin hizmetine sunduğu pedagojik araçlarda (örneğin ders kitapları, akıl defterleri, yorumlar, hocanın kitapları, programlar, pedagojik yönergeler, vb.), sadece zihne kazımanın unsurlarını değil, bireysel yoldan çıkmalara karşı tedrisi mesainin ortodoksisini teminat altına almaya meyleden denetim araçlarını da görmek gerekir

4.1.1.2. Tedrisi mesainin ortodoksisinin ve homojenliğinin kurumsal koşullarını teminat altına almak zorunda olduğundan dolayı ES, zihinlere kazıdığı malumat ve tedrisi öğeleri, temel esası hem tedrisi mesainin gerekliliklerinde hem de bu kurumsal koşullar içerisinde yer alan bir failler zümresine içkin eğilimlerde yatan bir işleme maruz bırakmaya, yani tedrisi mesajı kaideleştirmeye, homojenleştirmeye ve sistematikleştirmeye meyleder ("rutinleştirilmiş kültür" olarak tedrisi kültür).

Açıklama 1: Peygamberlerin ve yaratıcıların ve onlarla beraber tüm peygamber ve yaratıcı olma özlemi taşıyanların, orijinal eserin veya özgün buyruğun bir hocalık veya ruhbani ritüel biçimini almasına karşı her zaman getirdikleri eleştiriler (örneğin, klasiklerin "mumyalaştırılmasına" veya "fosilleştirilmesine" karşı, kendileri birer klasik olmaya mahkûm aforozlanmalar), bir tedrisi mesainin, tatbikinin kurumsal koşullarının izini taşımak zorunda olmadığı gibi bir yanılsamadan esinlenirler. Oysa her tedrisi kültür kaçınılmaz olarak homojenleştirilmiştir, ritüelleştirilmiştir, yani tedrisi mesainin rutini için ve onun üzerinden "rutinleştirilmiştir"; diğer bir ifadeyle, birbirlerinin yerlerini alabilmeleri olabildiğince mümkün tekrarlatıcıların onları süresizce tekrarlatabilmelerine yetecek kadar kalıplaştırılmış tekrar ve yeniden kazandırma alıştırmaları için ve bu alıştırmalar üzerinden "rutinleştirilmiştir" (ders kitapları, akıl defterleri, dua kitapları, dini veya siyasal kateşizmler, sınav yıllıkları, çözülmüş sorular kitapçıkları, kararlar, büyük sözler, hafızayı güçlendirecek şiirler ve konu başlıkları derlemeleri, vb). Zihinlere kazınacak habitus ne olursa olsun; konformist veya yenilikçi, muhafazakâr veya devrimci ve bu ister dini alanda isterse de sanatsal, siyasal veya bilimsel alanlarda olsun her TM, temel hatlarıyla öğrenim sürecinin kurumsallaşmasının gereklerine riayet eden bir mantık gereğince bu habitusun ilkelerini sistematikleştirmeye veya açıkça ortaya koymaya meyleden bir söylem doğurur (örneğin akademizm veya Lenin'e göre devrimci figürlerin "kutsallaştırılması"). Fikirlerin ve doktrinlerin evrensel uzlaşmı ve ölçülüp tartışılması

ideolojisine bazen açıkça yaslanan senkretizm ve eklektizm (*philosophia perennis* olarak felsefeyle doğrudan ilişkili bir felsefe ile birlikte), her tedrisatın içerdiği "rutinleştirme" etkisinin en ayırt edici özelliklerinden birini oluşturuyorsa bu, mesajların ve oradan hareketle de kültürel meşruiyet noktasında rekabet halinde olan değer ve ideolojiler arasındaki çatışmaların "etkisiz kılınması" ve gerçek dışılaştırılmasının, zihinlerin programlanmasının zaruri şartı olarak program üzerinde uzlaşma sorununa (ki tamamıyla tedrisi bir sorundur bu) tipik bir tedrisi çözüm teşkil etmesindendir.

Açıklama 2: Verili bir ES (veya eğitim sisteminin verili bir kurumu), uyguladığı PE kültürel yeniden üretim işlevine göre ne kadar eksiksizce örgütlenmişse "rutinleşme" yasasına da o kadar eksiksizce riayet eder. Örneğin Fransız ES, en yüksek kademelerinde bile, pedagojik mesainin kurumsallaşmasıyla ilintili işleyiş özelliklerini diğerlerinden daha bütünlüklü biçimde içinde barındırıyorsa (örneğin kendi kendine yeniden üretimin baskınlığı, araştırma yönelimli öğretimin yetersizliği, araştırma nesnelerinin ve uyulacak kuralların tedrisi biçimde programlanması, vb.) ve bu sistemde fen ve sosyal bilim yönelimli programlara kıyasla edebiyat yönelimli programlar bu özellikleri daha ileri bir seviyede sunuyorsa bu, egemen sınıfların, meşru kültürü olduğu şekliyle yeniden üretmesinden ve bu kültürle meşru olarak iştigal edebilecek failleri de (yani hocaları, yöneticileri, idarecileri, avukatları, doktorları veya hatta edebiyatçıları; araştırmacılardan, âlimlerden veya hatta teknisyenlerden ziyade) beraberinde üretmesinden başka bir şeyle ilgilenmesini istedikleri pek az eğitim sistemi olduğundan dolayıdır. Ayrıca, bir fail kategorisinin pedagojik ve bilhassa entelektüel pratikleri (örneğin araştırma faaliyetleri), bu kategoriden failler ne kadar fazla ES içersindeki konumları tarafından tanımlanıyorlarsa, yani diğer pratik alanlarına ne kadar az iştirak ediyorlarsa (örneğin bilimsel veya entelektüel alan) "rutinleşme" yasasına da o kadar fazla riayet ederler.

4.1.2. Tedrisi mesainin tatbikinin kurumsal koşullarını zaman

içerisinde yeniden üretmesi gerektiği için, yani yeniden üretmekle görevlendirildiği kültürel keyfiyeti yeniden üretmek için (kültürel ve toplumsal yeniden üretim) kurum olarak kendisini yeniden üretmek zorunda olduğundan (kendini yeniden üretme) her ES, onu yeniden üretmekle görevli faillerin, yani yeni yetişmiş yeniden üreticilerde aynı eğitimi yeniden üretmeye meyilli bir tedrisi mesaiyi tatbik etmelerine imkân tanıyabilecek bir eğitimle donanmış faillerin üretiminin tekelini kaçınılmaz olarak elinde tutar ve bu itibarla da göreceli özerkliğinin sınırları içerisinde tatbik edilebilecek eksiksiz bir kendini yeniden üretme eğilimini (atalet) içinde barındırır.

Açıklama 1: Her pedagojik zümrenin, kazandığı şeyi kendisini üretene olabildiğince benzer bir pedagoji takip ederek yeniden aktarma eğiliminde sadece, pedagojik yeniden üretim döngüsünün yapısal süresiyle ilişkili bir histerisis etkisi[15] görmemek gerekir. Aslında, ürünleri oldukları eğitimi pedagojik pratikleri üzerinden yeniden üretmeye çalıştıklarında, bir eğitim sisteminin, ekonomik ve sembolik değerleri neredeyse tamamıyla tedrisi tasdike [diploma, t.s.n] bağlı failleri, içerisinde tüm değerlerine sahip oldukları bir pazarın yeniden üretimini sağlayarak kendi değerlerinin yeniden üretimini sağlamaya meylederler. Daha genel olarak, diplomalarının değerini savunarak aslında sadece bu diplomaların pazardaki değerlerini savunuyorlarmış görünümleri altında, tam da bu itibarla belli bir sembolik pazarın bizzat varlığını, sağladığı tüm muhafazakâr işlevlerle beraber savunuyor olmasalardı; tedrisi sıfatların azlığının savunucularının muhafazakârlığı toplumsal düzenin muhafazasına en bağlı grup veya sınıflarda o kadar sağlam bir destek bulamazdı. Burada, bir ES aracılığıyla gerçekleştiğinde, yani kurumun eğilimleri ve zümrenin çıkarları kendisini kurumun göreceli özerkliğinin sınırları içerisinde ve buna lehte ifade edebildiğinde, bağımlılığın tamamıyla paradoksal bir biçim aldığını görebiliriz.

Açıklama 2: Kendi kendini yeniden üretme eğilimi, pedago-

15 T.S.N: Geçmişte yaşanan bir olayın, uzun dönem denge durumunu etkilemesi. Yeni denge durumunun geçmişe bağlı olarak yeniden belirlenmesi.

jinin örtük olduğu bir eğitim sisteminde, yani zihne kazımayla görevli faillerin pedagojik ilkelere sadece ve sadece pratikte sahip oldukları bir eğitim sisteminde (bu ilkeleri bilinçdışı biçimde, bizzat kendileri de bu ilkelere pratikte vakıf hocalarla sürdürdükleri uzun süreli temasları üzerinden edindiklerinden dolayı) hiçbir zaman olmadığı kadar eksiksizce kendini gerçekleştirir: "Genç hocanın, öğrencilik yaşamı ve lise yıllarının hatıratı üzerinden tutumlarını belirlediği mi söylenmekte"? Bunun, rutinin sürekliliğini buyurmak olduğu nasıl görülmez? Yarının hocası, dünkü hocasının jestlerini sadece tekrar edebilecekse ve dünkü hocası da kendi hocasını sadece taklit etmişse, birbirlerini yeniden üreten modellerin bu bitmeyen devamlılığı içerisine herhangi bir yeniliğin nasıl sokulabileceğini görmek güçtür" (Durkheim).

4.1.2.1. Kendi kendini yeniden üretme eğilimini içinde barındırdığına göre ES, üretmekle görevli olduğu kültürel keyfiyette yaşanan değişimleri ancak ve ancak bir gecikme ile, göreceli özerkliği ölçüsündeki bir gecikme ile yeniden üretmeye meyleder (tedrisi kültürün kültürel gecikmişliği).

4.2. Pedagojik eylemi olduğu şekliyle, yani doğrudan tatbik edilen ve olduğu şekliyle maruz kalınan özgül bir eylem olarak (tedrisi eylem) teşkil ederek kendini tamamıyla pedagojik bir kurum olarak beyan etmesinden ötürü kendi meşruiyetine ilişkin soruyu da açıkça ortaya koyduğu sabitse, her ES, tatbik ettiği sembolik şiddetin yanlış tanınmasının, yani pedagojik kurum olarak meşruiyetinin ikrarının kurumsal koşullarını kuruma özgü araçlarla üretmek ve yeniden üretmek zorundadır.

Açıklama: Pedagojik eylemin teorisi, her pedagojik eylemin nesnel gerçekliğiyle pedagojik eylemin kurumsallaşmasının nesnel anlamını birbirine yaklaştırarak eğitim sisteminin paradoksunu gözler önüne serer: Nesnel gerçekliklerinin yanlış tanınmasını herhangi türden bir eğitim biçimine kıyasla daha iyi dayatan saklı/kaçak ikna eylemleri olarak (zira eğitim olarak

algılanmazlar bile) ilksel ve birincil eğitimlerin mesut bilinçdışılığını ortadan kaldırarak ES, pedagojik bir iletişim tesis etme ve zihinlere kazınmaya layık olanın sınırlarını dayatma hakkının sorgulanmasına maruz kalabilirdi, eğer bu sorgulama ihtimalini baştan ortadan kaldıracak özgül araçları bizzat kurumsallaşmasında bulmamış olsaydı. Kısacası bir eğitim sisteminin sürekliliği, mevcudiyetinin ortaya çıkardığı sorunları yine bizzat mevcudiyeti üzerinden çözdüğünü kanıtlar. Bu nevi bir çözümleme, özellikle, işler haldeki bir eğitim sistemini göz önünde tuttuğumuzda soyut ve yapay gözükebilse de; pedagojik eylemin meşruiyetinin sorgulanmasının ve bu sorunun hasıraltı edilmesinin eş zamanlı olmadığı kurumsallaşma süreçlerinin momentlerini incelediğimizde tüm anlamına kavuşacaktır. Örneğin sofistler; hocalık pratiklerini olduğu şekliyle, bir kurumun otoritesine yaslanmaksızın beyan eden bu hocalar (örneğin Protagoras'ın şu sözü: "meslekten bir hoca, insanları eğiten biri -sofist- olduğumu kabul ve ikrar ediyorum"), bizzat öğretimlerinde durmaksızın gündeme gelen ve öğretmeyi meslek edinerek kendilerinin de tetikledikleri bu sorudan tamamıyla kaçınamazlardı; tematik ve sorunsalları büyük ölçüde öğretim üzerine apolojetik [ispat yönelimli] bir tefekkürden ibaret bir [sofist] öğretim böylece ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, eğitim sisteminin meşruiyetini sağlayan örtük vekâlet sözleşmesinin tehlikeye düştüğü kriz anlarında, sofistlerin içerisinde bulunduğu durumu aratmayan bir durumda bulunan hocalar, bizzat işleyişi üzerinden kurumun dışlamaya meylettiği sorulara büyük bir bedel ödeyerek ve her biri kendi hesabına cevap vermek mecburiyetiyle karşı karşıya kalırlar. Hocalık mesleğinin icrasının nesnel gerçekliği, yani onu mümkün kılan toplumsal ve kurumsal koşullar, kendini belki de en iyi biçimde, kurumun krizi mesleğin icrasını güçleştirdiği veya olanaksızlaştırdığı durumlarda verir. (Örneğin, bir gazeteye yazdığı mektupta bir hoca şunları ifade eder: "Bazı veliler 'Saygılı Yosma'nın [*La Putain respectueuse*] siyahlardan ve bununla ilgili sorunlardan bahsettiğinden bihaberler ve aklını oynatmış,

uyuşturucu müptelası veya ne bileyim bunun gibi bir hocanın, sınıfını kötü yerlere götürmek istediğini tahayyül ediyorlar... Diğerleri ise itiraz ediyor çünkü hoca doğum kontrol hapından bahsetmeyi kabul etmiş: Cinsel eğitim, onlara göre sadece aileyi ilgilendirir... Şu veya bu hoca bilecektir ki ona komünist yaftası yapıştırılmıştır çünkü lise son sınıfta Marksizm'in ne olduğundan bahsetmiştir; bir diğeri ise öğrenecektir ki laikliği ayaklar altına aldığından şüphelenilmektedir çünkü İncil'i veya Claudel'in eserlerini açıklamanın gerekli olduğunu düşünmüştür...")

4.2.1. Tüm faillerini vekâleten aktarılmış bir otoriteyle, yani pedagojik otoritenin kurumsallaşmış biçimi olarak tedrisi otoriteyle *(kurumun yararlandığı otorite aktarımını kurum içerisinde yeniden üreten çift seviyeli bir vekâlet aktarımı aracılığıyla) donatmış olmasından ötürü ES, gerek kurumsallaşmış bir pedagojik eylemin tatbiki gerekse de yeniden üretmeyle ilişkili dış işlevinin yerine getirilmesi için gerekli koşulları üretir ve yeniden üretir; zira* kurum meşruiyeti, *kurumun faillerini, pedagojik otoritelerini sürekli olarak elde etmek ve onaylatmak çabasından muaf kılar.*

Açıklama 1: Çift seviyeli bir vekâlet aktarımına dayanması hasebiyle tedrisi otorite (yani eğitim sisteminin bir failinin otoritesi), gerek yaygın ve tam olarak tanımlanmamış bir eğitim tatbik eden merci veya faillerin pedagojik otoritesinden gerekse de peygamberin pedagojik otoritesinden ayrılır. Aynen selamet ürünlerinin meşru kullanım tekelini elinde tutan bir kilisenin memuru olarak papaz gibi, bir eğitim sisteminin memuru olarak öğretmen de pedagojik otoritesini her an ve her fırsatta kendi hesabına kurmak zorunda değildir; zira *auctoritas*'ı [yetkinliği] kitlenin beklentileri ve mesaj arasındaki ilişkinin değişkenliği ve kesintilerine bağlı olan *auctores*'ten [yetkinden], yani peygamber veya yaratıcı entelektüelden farklı olarak hâlihazırda tescilli müritlere, tedrisi otorite gereğince, yani kurumun kendisine garanti ettiği ve kurumsal usul ve kurallarda (gerekli eğitimi ve bu eğitimi tasdikleyen unvanları ve mesleğin meşru icrasını tanımlayan) sembolize edilmiş ve toplumsal açıdan da nesnelleştirilmiş

görevin meşruiyeti gereğince seslenir. (Bkz. Max Weber: "Peygamberin tersine papaz selamet ürünlerini görevi gereği dağıtır. Papazlık görevi kişisel bir karizmayı dışlamasa da bu durumda dâhi papaz, bir selamet derneğinin mensubu olarak görevi tarafından meşrulaştırılmıştır". Ve Durkheim: "Papaz gibi hoca da ikrar görmüş bir otoriteye sahiptir çünkü kendisini aşan bir tüzel kişinin uzantısıdır." Memur ve pedagojik görev arasındaki ilişkinin paradigmatik ifadesi yanılmazlık dogmasıyla beraber bir kez daha Katolik geleneğinde bulunabilir; ki bu dogma burada, kurumun pedagojik otoritesinin aslında sadece biçim değiştirmiş şekli olan ve yorumcuların da inanç öğretiminin olasılık koşulu olarak katiyetle tarif ettikleri kurum lütfu olarak çıkar karşımıza: "Kilisenin, kendisine tevcih edilmiş olan, emanetin muhafızı ve yorumcusu rolünü yerine getirebilmesi için yanılmazlığa mazhar olması, yani bir gerçekliği müminlerin inancına resmi olarak sunduğunda her türden hatadan onu sakınacak şekilde Tanrının özel bir teminatı altında bulunması gerekir. Böylece Papa, Kilisenin müderrisi olarak *ex cathedra*[16] öğretirken yanılmazdır" (Piskopos Bardy).

Açıklama 2: Tedrisi kurumlar neredeyse her zaman kutsal geleneklerin sekülerleşmesinin veya kilise kurumlarının laikleştirilmesinin ürünüyseler de (Weber'in belirttiği üzere Klasik Antikite'nin okulları hariç) bu ortak köken, Okul ve Kilise arasındaki yapı ve işlev analojilerini hesaba katmadığımız sürece papaz ve hoca figürleri arasındaki açık benzerlikleri açıklanmamış biçimde bırakır. Hocalık görevi ile papazlık görevi arasındaki eşmantığı ortaya koyabilmiş Durkheim'de bile görülebildiği üzere, ortak tarihsel soyağacının aşikârlığı diğer her türden açıklamadan muaf kılmaya meyleder: "Üniversite kısmen, papazın fizyonomisini muhafaza etmiş laikler ve laikleşmiş papazlardan müteşekkildir. Bundan böyle Kilise zümresinin karşısında, farklı ancak kısmen de karşı çıktığı zümrenin imgesinde kendini teşkil

16 T.S.N.: Otoriter ve görkemli bir şekilde anlamına gelen; dinî dilden gelen bir ifadedir.

etmiş bir zümre mevcuttur."

4.2.1.1. Verili bir pedagojik merci, tatbik ettiği pedagojik eylemin kurumsallaşma derecesine, yani (1) pedagojik eylemin özgül bir pratik olarak teşkil edilmediği ve bu eylemin tatbikinin bir grup veya sınıfın neredeyse tüm eğitimli mensuplarının payına düştüğü bir eğitim sistemiyle (uzmanlaşma burada tek tüktür ve kısmidir), (2) pedagojik eylemin tatbiki için gerekli pedagojik otoritenin, standart hale getirilmiş ve denetime sokulmuş araçları kullanarak belli yer ve zamanlarda, kurum tarafından tanzim edilmiş ve denetim altına alınmış usullere göre tedrisi mesaiyi icra etmek için işe alınmış, eğitilmiş ve görevlendirilmiş bir uzmanlar zümresine açıkça devredildiği ve hukuken teminat altına alındığı bir ES arasında işgal ettiği konuma göre sahip olduğu özerklik derecesine göre ayırt edilir.

4.2.2. İki düzeyde gerçekleşen bir vekâlet aktarımına dayanması hasebiyle failin kişisel otoritesinden başka bir temeli yokmuş gibi gözüken bir TO (yani kurum otoritesi) üretmesinden ötürü ES, kurumsallaşmış bir pedagojik mesainin tatbikinin koşullarını üretir ve yeniden üretir; zira kurumsallaşmanın kendisi, pedagojik mesaiyi, gerek onu tatbik edenler gerekse de ona maruz kalanlar onu nesnel gerçekliğinde yanlış tanımayı, yani tedrisi mesaiyi mümkün kılan devredilmiş otoritenin nihai temelinden bihaber kalmayı kesmeksizin PM olarak teşkil eder.

Açıklama 1: Pedagojik mesainin, tatbik olduğu toplumsal formasyonun kurucu güç ilişkileri nazarındaki bağımsızlığının ideolojik temsilleri, kurum, tedrisi çalışmayı tatbik etmekle görevli faillerin otoritesini son tahlilde kuran güç ilişkilerinin kavranmasını çift dereceli vekâlet ile beraber araya girerek olanaksız kıldığında özgül bir biçim ve güç alır. TO, bir ES tarafından tatbik edilen sembolik şiddetin grup veya sınıflar arasındaki mevcut güç ilişkileriyle hiçbir ilişkisi olmadığı yanılsamasının temelinde yer alır; ki böylece dayatma gücünü, ifade ettiği güç ilişkilerine de eklemiş olur. (Örneğin, sınıf mücadelelerinde

okulun "tarafsızlığına" ilişkin Jakoben ideoloji, bilimin barınağı olarak Humboldtçu veya yeni-humboldtçu ideolojiler, serbestçe süzülen entelektüel ideolojisi (*freischwebende Intelligenz*) veyahut da işleme soktuğu keyfiyetin ilkelerini pedagojik meşruiyet mahkemesi önüne çıkarmaya mahir "eleştirel üniversite" ütopyası -geleneksel eğitimden farklı olarak kurumsallaşmış eğitimin, "süreksizlikleri" tespit etmeye ve "yeni bir dünya kurmaya" mahir bir "değişim mekanizmasını" tesis edebileceği yönünde (M. Mead), bazı etnologlara özgü bir yanılsamadan göründüğünden daha az uzak olan bir ütopya.) Pedagojik otoritesinin nihai temellerini ve dolayısıyla da faillerinin pedagojik otoritelerini çok daha kusursuz bir şekilde maskeleyen "Liberal Üniversite", liberal bir üniversite olmadığını, otorite delegasyonunun, aynı esasların doğrudan doğruya siyasi otoriteyi, dini otoriteyi ve pedagojik otoriteyi de temellendirdiği olgusunu nesnel biçimde açığa vuran teokratik veya totaliter bir kurumsallaşmış eğitim sistemine göre çok daha etkili bir biçimde gizler.

Açıklama 2: Eğitim sisteminin mutlak özerkliği yanılsaması, diğer sembolik ürün satıcılarının tersine (örneğin serbest meslekler[17]), akademik kurum veya devlet tarafından maaşının ödenmesiyle birlikte hocanın ücretinin artık ne müşteri tarafından ne de müşteriye sağlanan hizmete referansla ödenmesi ve böylelikle de hocanın, vazifesinin nesnel gerçekliğini yanlış tanıma noktasında en uygun koşullarda bulunması ölçüsünde, öğretim kadrosunun tümüyle memurlaştırılmasıyla beraber, hiç olmadığı kadar güçlü bir hal alır (örneğin "menfaatsizlik" ideolojisi).

4.2.2.1. Görevin otoritesinin (TO) memurun zimmetine geçmesine müsaade etmesinden, yani tedrisi otoritenin kurumsal temelinin yanlış tanınmasının ve gizlenmesinin koşularını üretme-

17 T.S.N.: Fransa'da "serbest meslek"in [*profession libérale*] tanımı Türkiye'deki kullanımının çağrıştırdığından (küçük esnaf) farklıdır. Üst düzey bir diploma-eğitim gerektiren ve kendi hesabına çalışan avukat, doktor, noter, diş hekimi, mühendis, mimar, muhasebeci gibi üst kategorilere dâhil meslek gruplarını işaret eder.

sinden ötürü ES, kurumsallaşmış bir pedagojik mesainin tatbikine uygun koşulları üretir; zira tedrisi mesainin tatbikinin (toplumsal ve kurumsal koşulları nazarındaki) bağımsızlığı yanılsamasının ürettiği pekiştirme etkisini kurumun ve onun hizmet ettiği grup ve sınıfların hesabına yazar (hocalık karizmasının paradoksu).

Açıklama: Papazlık pratiklerinin hiçbir zaman stereotipleştirmeden, sekülerleştirilmiş ürünlerin kullanımı olarak pedagojik pratikler kadar tamamıyla kaçınamamasından ötürü, papazlık karizması da hiçbir zaman, oyun olarak ritüel dışı bırakma tekniklerine (ki bunun kendisi de ritüelleştirilmiştir), programın örtük biçimde içerdiği programla birlikte hocalık karizması kadar eksiksiz biçimde dayalı değildir. Kurumun otoritesine ve kurumun hizmet ettiği kültürel keyfiyete hizmet noktasında hiçbir şey, bir kültürel keyfiyeti dayatmak üzere vekâleten aldığı zihinlere kazıma iktidarını, bu kültürel keyfiyeti buyurma iktidarı olarak geçirmeye [sunmaya] mahir bir hocanın şahsından başka ne bir kökeni ne de temeli olan bir mesaj ve otorite yanılsamasına hoca ve öğrencinin mesut bağlılığı kadar etkili değildir (örneğin, otorite argümanına başvuruya dayanması hasebiyle hocanın otoritesinin kaynaklandığı otoritenin arkadan kendini göstermesine, pedagojiye kıyasla her zaman müsaade eden programlanmış doğaçlama).

4.3. Verili bir toplumsal formasyondaki egemen ES, egemen pedagojik mesaiyi TM olarak teşkil edebilir; üstelik bunu, bu mesaiyi hem tatbik edenler hem de ona maruz kalanlar onun, tatbik olduğu toplumsal formasyonun kurucu güç ilişkilerine olan bağımlılığını yanlış tanımayı kesmeksizin yapar. Zira; 1) Zihinlere kazıma iç görevinin yerine getirilmesi için de gerekli koşulları (ki bunlar aynı zamanda, meşru kültürü yeniden üretme dış görevi için ve bununla doğrudan ilişkili olarak da güç ilişkilerinin yeniden üretimine katkısının gerçekleşimi için yeterli koşullarıdır), kuruma özgü araçlarla üretir ve yeniden üretir; 2) Tatbik ettiği sembolik şiddetin yanlış tanınmasının kurumsal şartlarını sadece kurum olarak var olması ve sürüp gitmesinden ötürü bile içerir, yani sembolik şiddetin meşru

tatbik tekelini elinde bulunduran görece özerk kurum olarak sahip olduğu kurumsal araçlar, tüm bunların yanı sıra yani tarafsızlık görünümü altında, kültürel keyfiyetini yeniden ürettiği grup veya sınıflara hizmet etmeye müsaittir (bağımsızlık vasıtasıyla bağımlılık).

İkinci Kitap

Düzenin Muhafazası

O halde, öğretmenlik görevinin misyonu, düşüncelerdeki düzeni -ki sokaktaki ve vilayetlerdeki kadar elzemdir- muhafaza etmek ve iyiye götürmektir.

G. Gusdorf, *Pourquoi des Professeurs?*

Birinci Bölüm

Kültürel Sermaye ve Pedagojik İletişim

Serpentin: - Düşüncemi size yönlendirdiğimde ve o, uygun kelimeleri ve karşılık gelen fikirleri sizde bulduğu takdirde sizin zihninizde düşünür. Orada kelimeler hâlinde; sizin anladığınız kelimeler hâlinde biçimlenir; orada sizin kendi dilinizi, sıklıkla kullandığınız cümleleri kuşanır. Yanınızdaki kişiler, çok büyük ihtimalle, her biri kendi bireysel lügat ve hitabet farklılıklarıyla, size söylediklerimi anlıyorlardır.

Barnstaple: - Mesela bazen (...), zihinlerimizin şüphe bile duymadığı fikirlere yükseldiğinizde hiçbir şey anlamamız bundandır.

H.G. Wells, *Monsieur Barnstaple chez les Hommes-Dieux*

Bu araştırma, pedagojik ilişkiyi basit bir iletişim ilişkisi olarak alıp randımanını ölçmek; yani daha net bir ifadeyle iletişimin randımanının, alımlayıcıların toplumsal ve tedrisi nitelikleri uyarınca farklılıklarının tahlil edilmesi suretiyle, pedagojik iletişimin başarısının toplumsal ve tedrisi faktörlerini belirlemek gibi bir niyetten doğdu.[1] Pedagojik iletişimin bilgilendirici randımanı, bilhassa da edebiyat fakültelerinde olduğu gibi kelimeleri kullanmaktan ibaretse eğer, bir eğitim sisteminin randımanını ölçmek için yaygın biçimde kullanılan göstergelerin aksine, pedagojik mesainin özgül verimliliğinin şüphesiz en güvenilir göstergelerinden biridir. O halde, temel olarak iletişim esnasında ve iletişim vasıtasıyla gerçekleşen zihinlere kazıma eyleminin etkililiğine dair farklılıkların tahlili, farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların tedrisi eşitsizliklerinin ilk esasına vardırır: Ailenin gerçekleştirdiği pedagojik mesai dışındaki her pedagojik mesainin özgül verimliliğinin derecesinin aşılamaya çalıştığı habitus ile tüm önceki pedagojik mesai biçimleri tarafından ve daha da geriye gidersek aile tarafından (yani burada, anadile pratik hâkimiyet) aşılanmış habitus (burada dikkate alınan ilişki uyarınca, âlimane dile âlimane hâkimiyet) arasındaki mesafeye bağlı olduğu varsayımını ileri sürebiliriz.

Seçim eşitsizlikleri ve eşitsiz seçilmişlik

Sıklıkla yapıldığı üzere, bir öğrenci kitlesinin içerisinden toplumsal köken, cinsiyet veya okul geçmişine dair falanca kritere göre belirlenmiş kategorilerin geçmiş okul hayatları süresince

1 İlerleyen sayfalarda takdim edilecek olan tahlillerin dayandığı araştırmanın belli başlı sonuçlarını bulabileceğiniz yerler : P. Bourdieu, J.C. Passeron ve M. de Saint-Martin, *Rapport Pédagogique et Communication*, Cahiers du C.S.E., No :2, Paris, Mouton, 1965. Farklı edebiyat [fakültesi] öğrencilerinin dili anlama ve kullanma becerilerini kavramayı hedeflememiz sebebiyle, hem en tedrisi olanlardan en "serbest" olanlarına farklı dil becerisi alanlarını hem de bir bağlamla ilintili kelimelerin anlaşılmasından hareketle tanımların formüle edilmesini gerektiren en aktif kelime kullanım biçimlerine dek farklı dil davranışı düzeylerini bulmak için farklı yöntemlere başvurmak durumundaydık.

eşitsiz bir biçimde seçilmiş olduklarını yok saymak, söz konusu kriterlerin ortaya çıkarttığı tüm farklılıkları tamamıyla kavrayabilmeyi imkânsız kılmaktır.[2] Misal, bir dil sınavında alınan sonuçları ele alırsak; mevzubahis olan, sadece önceki eğitimleri, sosyal kökenleri, cinsiyetleri ve hatta tüm bu kriterlerin aynı anda bir arada dikkate alınmasıyla nitelenen öğrenciler değil, tam da bu niteliklerin tamamıyla donanmış olması hasebiyle, başka niteliklerle tanımlanmış başka bir kategoriye kıyasla daha az seçilmiş bir kategoridir.[3]Başka bir deyişle, ortada belli bir geçmişle tanımlanan bir kitle varsa eğer (ki o geçmiş de söz konusu etmenlerin zamana yayılmış bir şekilde aralıksız tesiriyle tanımlanır); çaprazlansalar dâhi, tüm anlamlarını ancak ve ancak *kariyer* sürecine yerleştirildiklerinde kazanan toplumsal sınıf

2 Bir dizi seçilme sonucu ortaya çıkmış bir kitlenin, söz konusu sürece borçlu olduğu nitelikleri yok saymaktan müteşekkil paralojizm, spontan epistemolojinin en derin eğilimlerinden biri olan, tahlil kategorilerinin gerçekçi ve sabit bir şekilde temsil edilmesi eğilimini ifade ediyor olmasaydı ve üstüne üstlük, bir ilişki sisteminin belli bir andaki hâlini sabit kılan çok-değişkenli tahlilin adeta otomatik hâle gelmiş kullanımından teşvik ve güvence bulmasaydı bunca yaygın olmazdı. Görece seçilme etkisinin sistematik bir biçimde dikkate alınmasına dayanan tahlillerimizin ortaya çıkarttığı bazı itirazlara son vermek için, yöntemsel hatalar kataloğunda, *multivariate fallacy* [çok değişkenlilik safsatası] şeklinde gayet tipik bir metodolojik isimle yer almaya lâyık bu yanılsamanın mantıki harekete geçiricilerini, metodolojik kaidelerin analitik gereklilikleri uyarınca sökme zahmetine girmeye değebilir. Bu okul pratiğinin kederli hazlarından vazgeçiyorsak şayet; metodolojik aygıtın şekli görünümlerini öykünme biçiminde dâhi olsa benimseyen bir çürütmenin, pratik ile pratik üzerine edilen tefekkür arasındaki, metodolojik gösterişi tanımlayan o kopukluğu iyice teminat altına alacak olmasındandır. Ama asıl önemlisi, sosyoloji, sosyolojik açıdan daha az gerekli olmaları hâlinde mantıki çürütmeye daha az dirençli olacak olan hataların kurallı biçimde yalanlanmasından daha az kısır işler önerir.

3 T.S.N.: Kitabın bu bölümünde sıklıkla geçen "sur-selection", "sous-selection" gibi ifadeleri "aşırı-seçilme" veya "az-seçilme" şeklinde karşıladık. Bu ifadelerle söz konusu olan, tüm bir sınav veya eleme sürecinde, verili bir toplumsal kategori mensuplarının, verili bir branş, disiplin veya okula içkin sınav ve eleme sisteminde, diğer verili bir toplumsal kategorinin mensuplarına kıyasla, tüm biçimsel eşitlik koşulları sağlanmış olmakla beraber, daha az veya daha fazla çetin bir elenme sistemiyle karşı karşıya kalmalarıdır.

veya cinsiyet gibi etmenlerin senkronik ilişkilerdeki doğrudan ve münhasır etkisini yakaladığını zannetmek *pars pro toto* [bir bütünü parçayla izah etmek, t.s.n.] türünde bir paralojizme [mantık uyuşmazlığına, t.s.n.] düşmektir. Şayet burada tümdengelimli bir takdim yöntemini benimsemeyi seçtiysek; *dil sermayesi* ve *seçilme derecesi* kavramlarının altına yerleştirilen iki ilişki türünü birbirleriyle ilişkilendiren bir teorik modelin ve sadece böyle bir modelin, aralarında sistemli ilişkiler tesis etmek suretiyle bir olgular sistemi olarak inşa ettiği sistemi gün ışığına çıkartma kapasitesine sahip olmasındandır: Noktacı doğrulama, süreklilik arz etmeyen bir dizi parçalı hipotezi kısmî gözlemlerle sınarken aşağıda önerilen sistematik doğrulama, onun tam zıttında, teorik hesaplamanın ulaştığı sonuçları ampirik ölçümün tespitleriyle karşılaştırmak suretiyle deneye tüm yanlışlama gücünü tevdi etme iddiasını taşır.

Dil alanında okulun beklentilerinin vazgeçilemeyecek asgari kısmını karşılamak üzere bir akültürasyon teşebbüsünde muvaffak olmaya mecbur kalmış olmalarından ötürü, yükseköğretime erişmiş halk sınıflarına ve orta sınıflara mensup öğrenciler, hâliyle çok daha güçlü, üstelik de bizzat dil yetkinliği temelindeki bir seçilme sürecine maruz kalmışlardır. Zira düzeltmenler, agregasyonda ya da bakaloryada[4] da biçimsel beklentilerle yetinip bilgi ve beceri alanındaki beklentilerini ekseriyetle düşürmek durumunda kalırlar.[5] Dilin anlaşılması ve ustaca kullanılmasının,

4 T.S.N.: Fransa'ya has uygulamalar olmalarından ötürü aynı şekilde Türkçeleştirmeyi uygun gördüğümüz bu iki kavram, Fransız eğitim sisteminin belkemiğini oluşturan iki sınavı ifade etmektedir. İşlevi ve ulusal düzeyde gerçekleştirilmesi bakımından Türkiye'deki ÖSS'ye denk düşen bakalorya [*baccalauréat*], hem uygulama hem de yükseköğretime yerleştirme biçimi bakımından önemli değişiklikler gösterir. Agregasyon [*agrégation*] ise, eğitimciler zümresi içerisindeki en itibarlı konum olan *agreje* [*agrégé*] sıfatıyla öğretmen veya bazı bölümler için üniversitede öğretim üyesi olma imkânını tanıyan sınavdır.

5 Düzeltmenlerin ifade etmeyi gayet sevdikleri üzere: "aslolan, iyi yazılmış olmasıdır". Célestin Bouglé, *Ecole normale*'e [ENS] giriş sınavına dair şöyle yazmıştı: "Belli bazı olguların bilinmesini gerektiren tarih disertasyonun-

hocaların yargılarının temel uygulama noktası olduğu gerçeği özellikle okul hayatının ilk yıllarında aşikâr olsa da, dil sermayesi etkisini korumaya her zaman devam eder: Üslup, eğitim hayatının ve farklı derecelerde de olsa tüm üniversite kariyerlerinin, hatta bilimsel olanların bile her mertebesinde, açık veya örtük, dikkate alınır. İlaveten, dil sadece bir iletişim aracı olmayıp, az ya da çok zengin bir lügatin yanı sıra, az ya da çok karmaşık bir kategoriler sistemi kazandırır ve dolayısıyla da, mantıksal yahut estetik, karmaşık yapıların deşifre edilme ve ustalıkla kullanılma becerisi kısmen, aileden edinilen dile bağlıdır. Bunun mantıksal devamı olarak, tedrisi dile en uzak sınıflara doğru gittikçe tedrisi ölüm oranın artması kaçınılmazdır. Ancak aynı zamanda, seçilmenin ürünü olan bir kitlede eşitsiz seçilmiş olmak, seçim eşitsizliklerini kademeli olarak, bazen ortadan kaldırıncaya dek azaltır: Dil becerisinin tüm varyasyonlarının sistematik bir şekilde izahı ve bilhassa da (babanın mesleğiyle teşhis edilebilen) bir kültürel sermayeye sahip olmakla başarı oranı arasındaki (öğrenim hayatının daha alt derecelerinde gözlemlenebilen) doğrudan ilişkinin ilgasının veyahut da tersine çevrilmesinin izahı ancak ve ancak, sosyal kökene göre farklılaşmış bir seçilme ve özellikle de halk kökenli öğrencilerin aşırı-seçilmesi göz önünde bulundurularak yapılabilir.

> Okulun doğrudan doğruya öğrettiği ve bütünüyle kontrol ettiği kültür alanlarından uzaklaşıp da örneğin klasik tiyatrodan avangart tiyatroya yahut da okulda öğretilen edebiyattan caza geçildiğinde üst sınıflardan gelen öğrencilerin avantajlarının çok daha belirgin hâle gelmesinden ötürü, tedrisi dilin tedrisi kullanımı gibi bir davranış örneğinde, farklılıkların azami ölçüde yatıştığını ve hatta tersine çevrildiğini anlarız: Halk sınıflarından gelen, fazlaca seçilmiş öğrenciler bu alanda, yüksek

da bile düzeltmenlerin, özellikle yazıma ve sunuma dair nitelikleri takdir etmek durumunda oldukları resmen bilinir." (*Humanisme, soiologie, philosophie, Remarques sur la conception française de la culture générale*, Travaux de l'Ecole normale supérieure, Hermann et Cie, 1938, s.21.) Agregasyon ve CAPES [Üniversite eğitimi sonrasında ortaöğretimde öğretmen olmaya imkân tanıyan sınav, sertifika, t.s.n.] raporları bu türden ifadelerle doludur.

sınıflara mensup, daha az seçilmiş öğrencilere en azından denk sonuçlar alırlarken; dil ve kültür sermayesinden kendileri kadar yoksun olan ancak daha zayıf bir seçilmeye maruz kalmış orta sınıf öğrencilerden daha iyi sonuçlar alırlar (2 numaralı tablo).[6]

Aynı şekilde, hangi çevreye mensup olurlarsa olsunlar, Parisli öğrenciler taşralı öğrencilerden daha iyi sonuçlar elde ediyorlarsa da, yaşanılan yer kaynaklı fark, halk sınıfından öğrencilerde en belirgin haldedir (12'nin üzerinde alanlar, % 91'e karşılık % 46 iken bu oran üst sınıflarda % 65 ve % 59'dur) ve halk sınıfından öğrenciler Paris'te en iyi sonuçları alırken onları, orta sınıflardan öğrenciler ve üst sınıflardan öğrenciler takip eder (2 numaralı tablo): Bu ilişkiler bütününü anlamak için, Paris'te yaşamanın bir yandan dilsel ve kültürel avantajlarla ilişkili olduğunu, bir yandan da Paris'te yaşamakla bağlantılı seçilme seviyesinin, sırf üniversite sisteminin ve daha genel olarak da iktidar aygıtlarının hiyerarşik ve merkezî yapısı yüzünden dâhi, sınıf aidiyetinden bağımsız tanımlanamayacağını göz önünde bulundurmak gerekir.[7] Farklı aile çevrelerinin aktardığı dil sermayesinin büyüklüğü ile üniversiteye girişteki seçilme seviyesi görece değerle tanımlandığı takdirde (+, 0 veya –), farklı

6 Aşırı seçilmeye tâbi olmaya devam eden halk sınıflarından farklı olarak esnaf ve zanaatkârlar, şüphesiz, yaşam düzeylerinin görece yükselmesinin etkisiyle ve orta sınıfların Okul'a karşı tavırlarının bu kategoriye de sirayet etmesiyle bağlantılı olarak, üniversitelerin öğrenci kabulünde toplamsal tabanın genişlemesinden çok daha fazla istifade etmişlerdir (1939 ile 1959 arasında % 3,8'den % 12,5'e). Dolayısıyla, kültürel açıdan bir o kadar yoksun çevrelerden olup da o kadar aşırı bir seçilmeye maruz kalmamalarından ötürü, bu kategorilere mensup öğrencilerin tüm sınavlarda daha düşük sonuçlar elde etmeleri şaşırtıcı değildir: Tanıma dayalı soruların olduğu sınavlarda % 40,5'i 12'nin üzerine not alırken bu oran, üst düzey yöneticilerin oğullarında % 57, halk sınıflarında % 54'tür. Öte yandan, liseden geldiklerinde tüm diğer kategorilerin öğrencilerinden daha iyi, özel okuldan geldiklerindeyse en düşük sonuçları elde eden üst düzey yöneticilerin erkek çocuklarından farklı olarak esnaf ve zanaatkâr oğulları, eğitimlerini ister özelde isterse de devlette yapmış olsunlar son sırada kalırlar.

7 Çok değişkenli çözümleme, diğer kolaylaştırıcı faktörlerin etkisi kontrol altına alındığında Parislilerin sonuçlarının, tüm alt-gruplarda, taşralılarınkilerden her zaman daha yüksek olduğunu gösteriyor. Nitekim Paris'te, en klasik eğitimi alan öğrencilerin % 79'u, modern bir eğitim alanların % 67'si ve Latince alanların % 65'i tanım alıştırmasından 12'den yüksek sonuç alırken taşralı öğrencilerde bu oranlar % 54, %45,5 ve % 42'dir.

toplumsal kategorilerde, Paris'te ve taşrada, dilin kullanımına dair sonuçların hiyerarşisini izah etmek için bu değerleri bir araya getirmenin yeterli olduğu görünür (bkz. 1. Şema ve 2. Tablo). O halde bu model, dilin kullanımına dair, ampirik olarak tespit edilmiş varyasyonları sistematik bir şekilde kavrar: yani örneğin, üst sınıflardan Parisli öğrencilere göre (0) ve halk sınıflarından taşralı öğrencilere göre (–) halk sınıflarından gelen Parisli öğrencilerin (+) veyahut da Paris'te de (0) taşrada da (– –) halk sınıflarından gelen öğrencilerden daha düşük sonuçlar alan orta sınıfların görece konumu.

Şema 1

		Dilsel Sermaye	Seçilme Seviyesi		Dilsel Yetkinlik
Halk Sınıfları	Paris	-	++	→	+
	Taşra	--	+	→	-
Orta Sınıflar	Paris	-	+	→	0
	Taşra	--	0	→	--
Üst Sınıflar	Paris	++	--	→	0
	Taşra	+	-	→	0

Göreceli seçilme seviyelerinin (+) ve (-) olarak ifadesi, farklı alt grupları niteleyen üniversiteye erişim şanslarının yaklaşık tercümesidir.

Tablo 2

	Paris			Taşra			Toplam		
	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %
12'nin altı	9	31	35	54	60	41	46	55	42,5
12'nin üstü	91	69	65	46	40	59	54	45	57,5

Yüzdeler sütun bazında hesaplandığından, satır düzeyinde, her üç nüfus içerisindeki (Paris, taşra, toplam) en güçlü eğilimin altını çizdik.

Bu çözümlemelerden şu çıkar: Üniversiteye erişen halk sınıfından öğrencilerin payı eser miktarda artsa dâhi; bu öğrencilerin görece seçilme dereceleri, dilsel ve kültürel sermayenin sınıflar arasındaki dağılımındaki eşitsizliği gittikçe daha az telafi edecektir. Dolayısıyla, okulda alınan sonuçlarla, ait olunan toplumsal sınıf arasındaki, yükseköğretimde sadece okulun doğrudan kontrolüne en az tâbi alanlarda gözlemlenen, oysa ki ortaöğretimde en tedrisi sonuçlara kadar kendini gösteren doğrudan korelasyonun yeniden belirdiği görülecektir.

Benzer şekilde, çok farklı dil hâkimiyeti biçimlerini ölçen bir sınavın erkeklerin kadınlar üzerindeki daimi üstünlüğünü göz önüne serdiğini anlamak için, kadın öğrencilerin durumunun, erkek öğrencilerinkinden sistematik farklılıklar gösterdiğini (paradoks gibi görünse de üniversitenin bütünü içerisinde, edebiyat fakültelerinde veya her bir öğrenim türü ve tedrisi güzergâhta tezahür eden farklılıklar) unutmamak lazım. Kadın öğrencilerin, sözel alanlara erkek öğrencilerin iki katı fazla mahkûm olduğunu (1962 yılında, 100 üzerinden, 23'e karşılık 52,8 şans) ve diğer fakültelerin çok daha fazla açık olduğu erkek öğrencilerin aksine edebiyat fakültelerindeki öğrencilerin, tam da bu küme düşmeden ötürü aynı fakültedeki erkeklerden daha az seçilmiş olduklarını bilirsek daha düşük sonuçlar alıyor olmalarını da anlarız. Bir kez daha, iki kategorinin sonuçlarıyla her ikisinin seçilme seviyesini birbirleriyle ilişkilendiren açıklayıcı model, sistematik biçimde tatbik edilmesi şartıyla, çok değişkenli çözümlemenin izah etmeden bıraktığı tüm olguları, "cinsiyetler arasındaki doğal eşitsizlikler"e dair yapay ve totolojik izaha başvurmaksızın açıklayabilir.

Kadın öğrenciler grubunun bileşiminin, sosyal köken bakımından, öğrenim türü bakımından ve tedrisi geçmiş bakımından (misal, en klasik eğitimden geçmiş erkek öğrencilerin oranı % 36, kadınların % 19,5'tir) erkek öğrenciler grubununkinden farklı olmasından ve bu karakteristik özelliklerin hepsinin de eşitsiz bir biçimde, eşitsiz başarı dereceleriyle birbirlerine bağ-

lanmış olmasından ötürü, salt çok değişkenli analizin, farklı değişkenleri etkisiz kılmak, yani temel değişkenin, ana grup içerisinden farklı değişkenlere göre belirlenmiş farklı alt gruplar üzerindeki tesirini ayrı ayrı incelemek suretiyle, cinsiyetle sınavlarda alınan sonuçlardaki başarı arasında varmış gibi görünen ilişkinin altında, başka somut ilişkileri de ortaya çıkartmasını bekleyebiliriz. Ancak, iki kategoriyi birbirinden ayıran farklar eski dilleri bilmeye, ortaöğretimde devam edilen kuruma, tahsil türüne veyahut da sosyal kökene isnat edilemeyeceğine göre, erkeklerin üstünlüğünü doğal eşitsizlik argümanına başvurmadan nasıl açıklayabiliriz?

Velhasıl, kadınlarla erkekler arasındaki farklılıklar, farklı sosyal kökenlerde aynı yönde ve bu kategorilerin içerisinde de aşağı yukarı aynı boyuttadır (5 numaralı tablo). Ortaöğretime hangi kurumda devam edildiğinden bağımsız olarak bâkidirler. Öte yandan, lise mezunları için bu oran % 70'e % 54 iken, erkek öğrencilerin % 62'sinin, kadınlarınsa % 35'inin 12'nin üzerinde not aldığı ortaokul mezunları arasında fark biraz daha fazladır.

Hem erkeklerle kadınlar arasında edebiyat fakültelerinde daimi olarak gözlemlenen farkı hem de bu farka örneklemdeki liseli grubunda rastlanmamasını izah etmek için, kadınlarla erkeklerin ayırt edici niteliği konumundaki seçilme seviyesinin, iki örnekte aynı olmadığını bilmek yeterlidir: Ortaöğretimdeki cinsiyet-oranının, karşılık gelen cinsiyet-oranlarına son derece yakın olmasından ötürü, erkeklerle kadınların aşağı yukarı eşit biçimde seçildiklerini varsayabiliriz ki, edebiyat fakültelerinde durum bu değildir. Şayet kadın öğrenciler, fikir dilini ustalıkla kullanma becerisini (farklı disiplinlerde eşit olmayan derecelerde gereklidir) erkeklerden daha nadiren sergiliyorlarsa bu, her şeyden evvel, kadınları edebiyat fakültelerine ve bu fakülteler içerisinde de yaşayan diller, tarih ve edebiyat gibi belli alanlara yönlendiren nesnel mekanizmaların, etkili olmalarını kısmen, "kadınca" niteliklerin inşasına; başka bir deyişle, kadınsı tahsillere dair bu tanımı dayatan dış gerekliliğin içselleştirilmesine bizzat katkıda bulundukları toplumsal bir tanımına borçlu olmalarındandır: Zamanın belli bir noktasında kadınlık ahvali-

ni tanımlayan sosyal ilişkilerin nesnel ürünü olan bir kaderin temayüle dönüşmesi için, kadınların (ve aileleri başta olmak üzere tüm çevrelerinin), kadınsı denilen özelliklerle, duygunun ölçülemez nüanslarından veyahut da üslûbun belirsiz inceliklerinden haz almak gibi "edebi" denilen özellikler arasında bir seçici yakınlık bulunduğu önyargısına (ki Fransa'da bu, salon kültürüyle üniversite kültürü arasındaki süreklilikten ötürü özellikle kuvvetlidir) kendilerini bilinçsizce kaptırmaları yeterlidir. Yani görünürde en bilinçli veya en mantıklı "tercihler" (dolaylı olmakla birlikte), kadınları "kadınsı" bir yatkınlık gerektiren mesleklere (mesela "sosyal" hizmetler) mahkûm eden veyahut da meslekle "kadınsı" bir yatkınlık gerektiren görevleri veya görevlerin bu türden yanlarını kabul etmeye veya bilinçsizce talep etmeye iten nesnel şanslar sistemini dolaylı olmakla birlikte içerir.

Modelin mantığı istisna gibi görünen durumda bile geçerlidir. Ne Latince ne de Yunanca görmüş yahut da sadece Latince görmüş erkek öğrenciler kadınlardan daha başarılı olurken Yunancacılar içerisinde eñ iyi sonuçları elde edenler kadınlardır: %64'ü ortanca notun üzerine çıkarken erkeklerde bu oran % 58,5'tir (bkz. 3 numaralı tablo). Cinsiyetler arasındaki ayrıma dair alışıldık göstergenin bu şekilde tersine çevrilmiş olmasının izahı, bu eğitime erişme şansları erkeklerinkinden çok daha düşük olan kadınların, aynı eğitimden geçen erkeklere oranla çok daha katı bir şekilde seçilmiş olmalarıdır. Aynı şekilde, her bir ilişkinin anlamının, içine dâhil olduğu yapıyla bağlantılı olmasından ötürü, en klasik eğitim programları (Latince ve Yunanca), başarının daha yüksek olmasına otomatik olarak bağlı değildir: Latince ve Yunanca okuyan kadınlar sadece Latince okuyanlardan yahut modern eğitimden geçenlerden daha iyi sonuçlar alsalar da bu, erkek öğrencilerde gözlenen durumun tam tersidir.[8] Her şey, burada da, bir farklılaşmış seçilme etkisinin mevzubahis olduğunu düşündürüyor: Latince ve Yunanca okumuş olmaları durumunda, edebiyat fakültelerine girmek kendisini erkeklere kadınlara olduğu kadar kaçınılmaz bir bi-

8 T.S.N.: Fransız ortaöğretiminde 70'li yılların ortalarına kadar uygulanmış olan klasik alanlar/modern alanlar karşıtlığı, kitabın yazıldığı dönemde, Latince ve tercihe bağlı olarak Eski Yunanca eğitiminin ağırlıklı olduğu klasik alanlar lehine bir itibar hiyerarşisine tekâbül etmektedir.

çimde dayatıyorsa da fen veya sosyal bilim eğitiminden geçmiş olan ve edebiyat eğitiminin kendileri için yokuş-yukarı bir yönelimi temsil ettiği erkek öğrenciler, aynı cinsiyetten olan edebiyat öğrencilerinden daha çok seçilmişlerdir.

Tablo 3

	Ne Yunanca Ne Latince		Latince		Latince ve Yunanca		Toplam	
	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %
12'nin altı	34	**60**	39	**58,5**	**41,5**	36	38	**54**
12'nin üstü	**66**	40	**61**	41,5	58,5	**64**	**62**	46

Yüzdeler sütun bazında hesaplandığından, satır düzeyinde, her üç nüfus içerisindeki (Paris, taşra, toplam) en güçlü eğilimin altını çizdik.

Belli bir sosyal kökenle ilintili dilsel sermayenin ve her bir toplumsal sınıfa ve önce üniversiteye ve ikincil olarak da edebiyat fakültesine girişin her bir cinsiyete mensup özneler için ifade ettiği görece kıymetin ne olduğunu bir kez daha tanımlarsak, her bir alt-grubun tanım merkezli bir sınavda aldığı sonuçların hiyerarşisini izah etmek için, bu sonuçları bir araya getirmenin yeterli olacağı görülecektir (bkz. 4 numaralı şema ve 5 numaralı tablo). Dolayısıyla, örneğin (4 numaralı şemanın ortaya koyduğu) bu modelden, orta sınıflara mensup kadın öğrencilerin en alt seviyedeki dil yetisine (– –) sahip olmaları gerektiği çıkar. Zira dilsel sermaye bakımından, aynen aynı sınıfa mensup erkek öğrenciler gibi, halk sınıflarına mensup kadın ve erkek öğrenciler kadar donanımsız olsalar da, üniversiteye girişte onlardan daha az sıkı bir seçilmeye maruz kalmışlar; ayrıca edebiyat fakültesindeki aynı sınıfa mensup erkeklerden de daha az seçilmişlerdir. Kitlenin tamamının dağılımındaki öznelerin sadece %39,5'inin ortancanın üzerinde konumlandığı bu kategori, bilfiil, tanım merkezli sınavlarda en düşük sonuçları alan kategoridir. Aynı şekilde, dilsel sermaye ve üniversiteye girişteki seçilme bakımından, aynı sosyal kökene sahip kadınlara göre herhangi bir farklılık arz etmeyen

ve kadınların bu fakülteye düşürülmüşlüğünden/sürgününden ötürü, edebiyat fakültesine girişte seçilmeye onlardan daha fazla maruz kalan üst sınıflara mensup erkek öğrencilerin başarıda en üst noktaya erişmeleri gerekir (+ +) : Bu gruba mensup öznelerin % 67'sinin, grubun tamamının ortancasının üzerinde sonuçlar aldığını gösteren 5 numaralı tablo bunu tasdik eder. Teorik modelin kendilerine tahsis ettiği konumla ampirik ölçümde yerleştikleri konum arasındaki çakışma tüm alt kategoriler için doğrulanmaktadır.

Şema 4

		Dilsel Sermaye	Seçilme Seviyesi			Dilsel Yetkinlik
			Üniversiteye Girişte	Edebiyat Fakültelerine Girişte		
Halk Sınıfları	Erkekler	-	+	+	→	+
	Kadınlar	-	+ +	- -	→	-
Orta Sınıflar	Erkekler	-	0	+	→	0
	Kadınlar	-	0	-	→	- -
Üst Sınıflar	Erkekler	++	- -	++	→	+ +
	Kadınlar	++	- -	-	→	-

Verili bir toplumsal sınıfta, dilsel sermayenin iki cinsiyet arasında eşit olmayan bir dağılımı varsayılmaktadır. Göreceli seçilme seviyelerinin (+) ve (-) olarak ifadesi, farklı alt grupları niteleyen üniversiteye erişim ihtimallerinin ve edebiyat fakültelerine girişe ilişkin koşullu ihtimallerin (yükseköğretime erişim var sayılmaktadır) yaklaşık tercümesidir.

Tablo 5

	Halk Sınıfları		Orta Sınıflar		Üst Sınıflar		Toplam	
	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %
12'nin altı	33,5	53,5	43	60,5	33	47	38	54
12'nin üstü	64,5	46,5	57	39,5	67	53	62	46

Aynı teorik model, yükseköğretim düzeyinde, hem en istikrarlı hem de en kuvvetli olan ilişkilerin, eğitim geçmişine dair

özellikleri dil yetisi derecelerine bağlayanlar olduğunun anlaşılmasını sağlar: Sosyal kökenin, eğitim geleceğini, yani birbirini takip eden kariyer tercihleri zincirini ve onun sonucu olan farklılaşmış başarı yahut elenme ihtimallerini esasen başlangıç yönelimleri vasıtasıyla (altıncı sınıfta devam edilmekte olan okul ve alan) belirlemesinden çıkan ilk sonuç, ayakta kalanlar topluluğunun yapısının, bizzat elemeyi kontrolü altında tutan kriter bakımından sürekli olarak değişmesi ve bunun sonucu olarak da sosyal kökenle dil yetisi (veya okuldaki başarıya dair başka her türlü gösterge) arasındaki doğrudan ilişkinin kademeli olarak zayıflamasıdır. İkinci sonuç ise, eğitim kariyerlerinin her noktasında, sistemin içerisinde tutunabilmiş aynı toplumsal sınıfa mensup bireylerin, daha sıkı bir elemeye tâbi olan bir sınıfa mensup olduklarında kategoriye mensup diğer bireylerin elenmelerine sebebiyet veren kariyer özelliklerini daha az taşımalarıdır (ayrıca senkronik kesit eğitim hayatlarının ne kadar ileri aşamasından çıkarılırsa bu özellikleri o kadar az taşırlar).[9]

Bir öğrenci topluluğunun dil yetilerinin ölçümünün, sosyal kökenle tedrisi başarı arasındaki ilişkiyi sadece, başarıyla tedrisi özellikler arasındaki ilişkiler bakımından kavrayabileceği ve bu ilişkilerin de belli bir sosyal durumla bağlantılı başlangıçtaki şartların tedrisi mantıkla *yeniden ifade edilmesinden* başka bir şey olmadığı açıktır. Ayrıca, sosyal köken yahut cinsiyet gibi değişkenler ile dil sınavındaki başarı arasındaki anlamlı bir ilişki

9 Sistemden elenmek veya sistemde ayakta kalmakla bağlantılı özellikler aynı sınıfa mensup bireyler arasında tesadüfen dağılmayıp bir sınıfın içerisindeki alt-grupları birbirinden ayıran sosyal veya kültürel kriterlerle bağlantılıdır. Örneğin, babası işçi olan erkek öğrenciler, aynı toplumsal sınıfa mensup yaşıtlarından pek çok ikincil özellikle (annenin eğitim düzeyi yahut dedenin mesleği gibi sosyal ya da ortaöğretimde dâhil olunan alan gibi tedrisi özellikler) ayrılırlar. Daha net olarak, eğitim hayatında ne kadar ilerlemişlerse yahut da eğitim hayatındaki aynı düzeyde disiplinler veya kurumlar hiyerarşisinin ne kadar yükseğinde konumlanmaktalarsa bu telafi edici özelliklere o kadar fazla sayıda sahiptirler. Aynı mantıkla, eşit başarı düzeyinde, kadınların erkeklere oranla her daim, bu telafi edici özelliklerin daha fazlasına sahip olduklarını da anlarız.

sadece en geleneksel tedrisi sınav tekniklerinde tespit edilse de, tedrisi kariyere ilişkin ayırt edici özellikler (misal, ortaöğrenimdeki alan) yahut evvelki başarıya ilişkin göstergeler (misal, önceki sınavlarda elde edilmiş başarılar), sınavın türü ne olursa olsun, dil sınavındaki başarının derecesiyle diğer tüm kriterlerden çok daha güçlü bir şekilde bağlantılıdır.

Ortaöğrenimde takip edilen alanla, dili kullanabilme yetisi arasında tespit edilen ilişkiyi, "klasik dil ve edebiyat eğitimi" savunucularının bu eğitime isnat ettiği mucizevî özelliklere prim vermeden izah etmek için, söz konusu ilişkinin, farklılaşmış seçilme ile bu seçilmenin sosyal ve tedrisi etmenleri arasındaki tüm ilişkiler sisteminin üstünü örttüğünü not düşmek yeterlidir: Nitekim Yunancayı tercih etmek (altıncı sınıfta Latince görenler için), farklı alanlara öğrenci kabulünü yönlendiren mevcut mekanizmalardan ötürü, ya aşırı seçilmiş (liseli olarak ve ikinci derecede de Latinceci olarak) az sayıdaki halk sınıfı mensubu ya da kültürel sermayelerini, o sermayeye en yüksek ve en kalıcı tedrisi verimliliği getirebilecek alanlara yatırarak avantajlarını iyice emniyete alan en varlıklı ailelerin çocukları arasından seçilmiş olan, tedrisi talepler açısından en kusursuz öğrencilere has bir olgudur.

Pedagojik muhafazakârlığın klasik eğitime atfettiği güçleri sorgulamanın başka sebepleri de vardır. Misal, sadece Latince bilmek, diğer modern branşlara kıyasla hiçbir avantaj kazandırırmış gibi durmazken, sadece klasik eğitimin (Latince ve Yunanca) tüm sınavlarda en iyi sonuçlarla bağlantılı olması nasıl açıklanır? Oysa, Latince öğrenmenin geliştirdiği varsayılan zihin jimnastiğine yatkınlığı en iyi ölçecek şekilde yapılandırılmış sınavlar, Latincecilerle diğerleri arasında hiçbir kayda değer eşitsizliğe işaret etmemektedir.[10] Latince ve Yunanca okumuş olan öğrenciler diğerlerinden sözel rahatlıklarıyla ayrılıyorlarsa

10 Latincenin ve Yunancanın, tek başına ve kendiliğinden, tedrisi bir avantaj sağlamadığına dair bir başka gösterge, liseden gelen öğrencilerin, Latince ve Yunanca okuma noktasında özel kurumlardan gelen öğrencilere göre oransal olarak daha az olsalar da (%25,8'e %31,1) yine de daha iyi sonuçlar elde etmeleridir. Daha da iyi bir örnek olarak, ne Latince ne de Yunanca okumuş olan liselilerden oluşan grup, özel okuldan gelen ama Latince ve Yunanca okumuş olanlardan daha yüksek notlar almaktadırlar.

eğer, bunun sebebi, hem ortaöğretimdeki alanlar hiyerarşisiyle ilişkili olarak, klasik eğitimi en yukarıya yerleştiren bir imgeye göre seçilmeleri (veya seçilmiş olmaları) hem de sistemin, seçkinlerine tahsis ettiği ve bu iyi öğrencilerden en iyi öğrencileri yetiştirmeye en uygun öğretmenlerin yöneldikleri bir alana dâhil olma iddiasında bulunmak için, ortaöğretim eğitiminin ilk yıllarında özel bir başarı göstermiş olmalarının gerekmiş olmasındandır.[11]

Latince ve Yunanca okuyan öğrencilerin, önlerine getirilen bir sınavdaki tüm sorularda daha iyi başarı oranlarına sahip olmalarından; bizzat bu oranın evvelki okul başarısıyla bağlantılı olmasından ve klasik eğitimden geçmiş öğrencilerin evvelki sınavlarda da en iyi başarı oranına sahip olmalarından ötürü; retorikteki rahatlıkları sayesinde ve bu rahatlık hasebiyle seçilmiş olan klasik alanlardan mezun öğrencilerin, hocanın söylemiyle varsaydığı, sınavların talep ettiği ve bizzat bu taleple var ettiği uygun öğrenci idealine en yakın duranlar oldukları sonucuna ulaşabiliriz.

Sosyal kökenle bağlantılı dezavantajın öncelikle tedrisi yönelimlerle (bu yönelimlerin farklı öğrenci kategorileri için varsaydığı farklılaşmış seçilme dereceleriyle) devralındığı doğruysa şayet, üst düzey yöneticilerin oğullarının, modern branşlarda [fen veya sosyal bilim branşlarında] okuyan öğrenciler alt grubunda üstün gelirken halk sınıflarından gelen öğrencilerin de Latinceciler alt grubunda üstün geldiklerini; zira Latince okumuş olmayı, hiç kuşkusuz aile çevrelerinin istisnai bir hususiyetine borçlu olmalarından ve bu yönelimin en az muhtemel olduğu sınıflardan gelmelerinden ötürü, bu yönelimi elde etmek ve onu muhafaza etmek için istisnai özelliklere sahip olmaları gerektiğini anlayabiliyoruz (bkz. 6 numaralı tablo).[12] Geriye,

11 Klasik alanların [Latince ve Yunanca, t.s.n] üstünlükleri, çok da uzak olmayan bir zamana kadar öyle bir seviyedeydi ki; kariyerin farklı kavşaklarında birbirini takip eden tercihlerin neredeyse otomatik bir şekilde, tek ve tartışılmaz bir değerler ölçütüne göre ölçülen başarıya göre belirlenmesinden ve modern branşların herkesçe ve bizzat ilgililerce küme düşürülme ve tenzil olarak algılanmasından ötürü, [bilinçli] bir yönelimden dâhi zar zor bahsedilebilirdi.

12 Hangi türde ortaöğretim kurumuna devam etmekten bağımsız bir şekilde, orta sınıflara mensup öğrenciler düzenli olarak en kötü sonuçları almakta-

yine model sayesinde çözülebilen son bir zorluk kalır: En klasik eğitimle tanımlanan alt grupta halk sınıflarından gelen öğrenciler, üst sınıflardan öğrencilerden daha düşük sonuçlar elde etmektedirler (% 61,5'e karşılık % 73,5). Aslına bakarsanız bu alt grupta, "Latinceciler" alt grubundan daha da yüksek derecede seçilmiş olmalarına (ki bu, aldıkları sonuçlarda kendini ifade eden bir farktır: % 61,5'e karşılık % 52) rağmen, halk sınıflarından gelen öğrenciler burada, varlıklı öğrencilerin, dilsel ve kültürel sermayelerinden azami tedrisi getiriyi almış kesimiyle karşı karşıyadırlar.

Tablo 6

	Ne Yunanca Ne Latince			Latince			Latince ve Yunanca			Toplam		
	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %
12'nin altı	52	54	39	48	58	52	38,5	55	26,5	46	55	42,5
12'nin üstü	48	46	61	52	42	48	61,5	45	73,5	54	45	57,5

Benzer şekilde, dil yetisinin disipline göre gösterdiği güçlü varyasyonların mevcudiyetini şu veya bu entelektüel eğitime içkin ve aşılamaz bir etkinliğe ve bundan faydalanan kitleye yüklemeye de ancak ve ancak bir disiplinin kitlesinin bir dizi seçilmenin ürünü olduğunu yok saymakla yönelinebilinir. Bu seçilmelerin sertliği, farklı tedrisi güzergâhları belirleyen sosyal etmenlerle, zamanın belli bir noktasında, bir eğitim sistemi içerisinde nesnel olarak mümkün olan farklı tahsil türleri arasındaki ilişkilere göre değişiklik gösterir. *Grandes Ecoles*'lerin hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin üniversiteye hazırlanan öğrencilere yahut felsefe öğrencilerinin sosyoloji öğrencilerine üstünlüğünü

dırlar (her örnekte, bu sınıfa mensup öznelerin yarısından fazlasının notu 12'nin altında kalmaktadır).

eğitime dair yahut da o eğitimi alanlara dair herhangi bir üstün niteliğe atfetme eğiliminde olacaklara, üst düzey yönetici oğullarının, geleneksel sözel tahsiller sisteminin içerisinde son derece seçkin bir disiplin olan felsefe öğrencileri grubunda tüm diğerlerine net bir şekilde üstün geldiklerini; ancak bu imtiyazlı öğrenciler arasından tedrisi açıdan en yoksun olanların, aynı bölüme devam eden diğer çevrelerden gelen öğrencilere kıyasla daha az seçilmeye maruz kaldıkları ve kendileri için prestijli bir sığınak rolünü oynamaya yatkın olan sosyoloji öğrencileri grubunda en kötü sonuçları aldıklarını belirtmek yeterli olacaktır. Disiplin, sosyal köken ve başarı arasındaki tüm ilişkileri kavrayabilmek için (bkz. 7 numaralı tablo) az bir tedrisi bedel karşılığında büyük bir entelektüel itibar vaat eden ve bundan ötürü de bölümler sistemi içerisinde paradoksal bir yer tutan sosyoloji gibi bir disiplinin ayırt edici özelliği olan görece az-seçilmenin (felsefeye kıyasla, elbette), daha imtiyazlı bir toplumsal sınıf mevzubahis olduğunda çok daha güçlü biçimde kendini ifade ettiğini ortaya koymanın yeterli olduğunu görüyoruz.[13]

Tablo 7

	Felsefe			Sosyoloji			Serbest Lisans			Toplam		
	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %	Halk Sınıfları %	Orta Sınıflar %	Üst Sınıflar %
12'nin altı	25,5	34,5	20	33,5	46	53	60	66	51	46	55	42,5
12'nin üstü	74,5	65,5	80	66,5	54	47	40	34	49	54	45	57,5

13 Bir entelektüel eğitim ile siyasi pratik arasındaki bağ, özellikle de fikirlerin gücünün mutlaklığına inanmak ve inandırmak her şekilde işlerine gelen entelektüellere ve hocalara *par excellence* açıklayıcı ilişki olarak görünme eğiliminde olmasaydı sosyologların, öğrencilerin dâhil oldukları disipline göre siyasi tutumlarına dair varyasyonları izah etmek üzere başvurdukları "teoriler"i, bir disipline mensubiyetin üzerini örttüğü diyakronik ve senkronik ilişkiler sistemini kuşkusuz daha az gözden kaçırırdı.

Şayet gözlemlenen tüm varyasyonlar, etki ettikleri ilişkiler bütününün oluşturduğu sistemin yapısına göre farklı tesirlere sahip tek bir ilkeden yola çıkarak yorumlanmaya müsaade ediyorlarsa bu, söz konusu ilişkilerin, bir kısmî ilişkiler toplamını değil, ilişkiler bütününün oluşturduğu sistemin, her bir ilişkinin anlamını belirlediği bir yapıyı ifade etmesindendir. Dolayısıyla, en azından bu örnekte, yapısal yöntemin, onları bir araya getiren ilişkiler bütününce ve geçmişleriyle (ve o geçmiş aracılığıyla mevcut durumlarıyla) kurdukları ilişkilerin tamamıyla tanımlanmış tüm varlıklarını kriterlerce bölünmüş mantıksal sınıflara iade etmemesi hâlinde çok değişkenli analiz, *aporia*ya [çıkmaza, açmaza] yahut da soyut ilişkilerin şeyleştirilmesine götürme riskini taşır.

İzah etme iddiasında olduğu ilişkilerden daha fazlasını içermeyen yapay izahlardan (doğal yetenek ve yönelimlerin cinsiyetler arasındaki eşitsiz dağılımı yahut kimi için Latince kimi içinse sosyoloji; bir eğitime içkin üstün nitelikler) ancak ve ancak, bir *yapının* unsurları ve bir *sürecin* momentleri olarak anlaşılması gereken değişimleri tözsel ve yalıtılabilir nitelikler olarak ele almamak suretiyle kaçınabiliriz. Bir yandan, toplumsal sınıflara göre farklılaşmış tedrisi elenme süreçlerinin (ki, her bir anda, ayakta kalan farklı kategorilerin belli bir dağılımına götürür) farklı sınıfların eğitim sistemindeki konumlarını tanımlayan etmenlerin, yani *kültürel sermaye* ile *sınıf ethosu*'nun aralıksız tesirinin ürünü olmasından ötürü; öte yandan da bu etmenlerin, tedrisi kariyerin her bir etabında, söz konusu kategorilerin her biri için (toplumsal sınıf veya cinsiyet) farklı bir yapı sunan hususi bir aracı etmenler takımyıldızına dönüşmesinden ve değer kazanmasından ötürü, bu çifte ilişkilendirme burada kendisini dayatır (bkz. 1 numaralı grafik). Davranışlar ve tutumlar üzerinde, dolayısıyla da *yapısal bir nedenselliğin* bölünemez tesiri olan başarı ve elenme üzerinde etki sahibi olan, etmenler sisteminin kendisidir ve bu sebeple, anlamsız bir noktaya kaçmadan ne şu veya bu etmenin etkisini yalıtmayı düşünebilir ne de daha önemlisi,

bu etmenlere sürecin farklı anlarında yekpare ve tek anlamlı bir etki atfedebilirsiniz. Bu demek oluyor ki, müstesna bir etmenler takımyıldızının sistematik müdahalesinin noktasal olarak tespit edilmiş yahut ölçülmüş etkilerini sorgulamak için, farklı kategorilere mensup çocukların tedrisi güzergâhlarının farklı anlarında, yokluklarıyla dâhi olsa tesir kapasitesine sahip tüm etmenlerin farklı muhtemel bileşimlerinin teorik bir modelini inşa etmek gerekir. Misal, verili bir alanda ve verili bir konuda bakalorya sınavında farklı cinsiyetlere ve farklı çevrelere mensup öğrencilerin elde ettikleri sonuçların dağılımını anlamak yahut da daha genel olarak eğitim hayatının verili bir anında ethos yahut dilsel sermaye gibi etmenlerin özel biçimini ve etkinliğini kavramak için, bu unsurların her birini, parçası olduğu ve mevzubahis anda, sosyal köken kaynaklı ilk belirlenimlerin tercümesinin ve aracılığının ifadesi olan sistemle ilişkilendirmek gerekir.

O halde, ne sosyal kökeni ne de onunla bağlantılı ilk eğitim ve ilk tecrübeyi bir hayat hikâyesinin herhangi bir anında pratikleri, tutumları ve fikirleri doğrudan doğruya belirlemeye muktedir bir etmen olarak almak uygundur. Zira sınıfsal kökenle bağlantılı kısıtlar, her seferinde farklı olan bir yapıya göre güncellenmekte olan hususi etmenler sistemleri aracılığıyla etki ederler. Dolayısıyla, yapının belli bir hâlini (yani belli bir anda pratikler üzerinde etkili belli bir etmenler takımyıldızını), dönüşümlerinin sistemik bütününden (yani kariyerlerin *oluşumunun* inşa edilmiş biçiminden) ayrıştırmak suretiyle özerkleştirdiğinizde kendinizi, tüm bu tercümelerin ve bu yeniden yapılandırmaların temelinde duran, köken ve sınıf mensubiyeti kaynaklı özellikleri ortaya çıkartmaktan men etmiş olursunuz. Böylesi bir ayrıştırmaya karşı özellikle dikkatli olmak gerekiyorsa şayet, sosyolojinin, ilişkileri saptamak ve ölçmek için kullandığı tekniklerin aynı anda hem analitik hem de ancı bir felsefeyi zımnen barındırmasındandır: Çok değişkenli analizin senkronik bir kesitle, anlık bir dengenin tanımladığı bir ilişkiler sistemini ortaya koyduğu yahut da faktöryel analizin, ele aldığı tüm senkronik

ilişkilerin oluşumuna/ortaya çıkışına dair her türlü referansı dışarıda bıraktığı görülmediğinde; sosyolojinin muhatap olduğu yapıların, zaman içerisinde geçmeleri sebebiyle, tamamen mantıksal olan yapılardan farklı olarak, etiyolojik manâda tersine çevrilemez olan bir sürecin birbirini takip eden hallerinin ifadesi olmalarından ötürü, ancak ve ancak sosyolojik [*socio-logique*] açıdan absürt bir mantıksal [*logique*] soyutlamayla tersine çevrilebilir addedilebilecek olan dönüşümlerin ürünü olduklarını unutma riskiyle karşı karşıya kalınır. Verili bir kategorideki bireyler açısından, farklı tedrisi geleceklerin onlar için hangi ihtimalleri barındırdığını ve bulundukları kategori için az ya da daha çok muhtemel bir durumda olmanın neyi ifade ettiğini anlamak için (bir işçi oğlu örneğinde; son derece düşük bir ihtimal olan Latince eğitimine başlamak yahut son derece yüksek bir ihtimal olan, yükseköğretime devam ederken çalışma zorunluluğu), farklı sınıflara mensup çocukların başlangıç noktalarını tanımlayan sosyal karakteristiklerin tümü dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, bir bireyi ya da bir kategoriyi, kariyerinin herhangi bir anında tanımlayan karakteristiklerin nihai açıklayıcı ilkesi olarak herhangi bir karakteristiği almak mümkün değildir. Örneğin, yükseköğretim düzeyinde farklı toplumsal sınıflar içerisinde eşitsiz bir sıklıkla rastlandığını ve hangi toplumsal kategori için olursa olsun eşit derecede olumsuz etkiye sahip olduğunu ifade edebileceğimiz ücretli bir işte çalışmakla tedrisi başarı arasında kurulan ilişkiyi açıklamak mevzubahis olduğunda, eğitim hayatının bu düzeyinde sosyal kökenin etkisini yitirdiğini söyleyemeyiz. Zira başlangıç noktası olarak, okul dışında çalışma olasılığının farklı öğrenci kategorileri içerisindeki eşitsizliğini veyahut da çalışmak mecburiyetinde olanlar arasında farklı çevrelerden öğrenciler bulma ihtimalindeki eşitsizliği almak sosyolojik açıdan önemsiz değildir. *A fortiori*, birden fazla kriterin üst üste gelmesiyle tanımlanan durumlara denk gelen farklı tecrübeler (misal, bir *école normale*'e değil de dinî bir okula giren yahut da uzman coğrafyacı değil de felsefe öğretmeni olan bir köylü çocuğununki),

söz konusu kriterlerden herhangi birinin, yaşanmış deneyimi yeniden kurgulamanın başlangıç noktası olarak alınmasıyla bir araya getirilemez: Analizin ancak ve ancak mantıksal olarak yer değiştirilebilir kriterlerin üst üste getirilmesi suretiyle ayırt edip niteleyebileceği tecrübelerin sistematik bir yaşam öyküsünün bütünlüğüyle bütünleşmeleri, başlangıçtaki sınıfsal durumdan (ki burası, olası her bakış açısının konumlandığı ancak onu kapsayabilecek hiçbir bakışın da mümkün olmadığı bir noktadır) yola çıkılarak yeniden inşa edilmedikleri müddetçe imkânsızdır.

Sistemin mantığından [sistemin] dönüşümlerinin mantığına

Nasıl ki kariyerlerin ve yaşam öykülerinin diyakronik bir modelini inşa etmek için eğitim hayatının verili bir anında farklı grupların sosyal veya tedrisi karakteristikleriyle başarı dereceleri arasında tesis olan ilişkilerin salt senkronik tespitinin aşılması gerektiyse; sıkı sıkıya işlevselci bir eğitim sistemi analizine içkin yanılsamadan kaçınmak için de sistemin, anket tarafından tespit edilen durumunu, dönüşümlerinin içerisinde konumlandırmak gerekecektir. Pedagojik mesajın alımlanışının burada sunulan farklılaşmış analizi, alımlayıcılar kitlesindeki dönüşümün pedagojik mesaj üzerindeki etkilerini izah edebilmeyi ve geleneksel sistemin iki uç noktasına tekâbül eden kitlelerin (*organik* diye adlandırabileceğimiz, sistemin, zımnî gereklilikleriyle tam uyum içerisindeki bir kitleyle karşı karşıya olduğu ve *kritik* diye adlandırabileceğimiz, okul kitlesinin sosyal bileşimindeki değişimle birlikte yanlış anlaşılmanın tahammül edilemez hâle geldiği haller) sosyal karakteristiklerini ekstrapolasyon yöntemiyle [herhangi bir fonksiyonun bilinen bir değerinden hareketle diğer değerlerinin bulunması işlemi, t.s.n] tanımlamayı sağlar. Burada gözlemlenen etap, aradaki bir aşamaya denk düşer.

Bir yandan farklı alımlayıcı kategorilerinin sosyal ve tedrisi karakteristiklerini farklı dil yetileriyle birleştiren ilişkiler, öte yandan da farklı alımlama düzeylerinin karakterize ettiği kategorilerin görece ağırlığındaki değişim bilindiğinde, pedagojik iliş-

kinin dönüşümlerini izah etmeye ve bir ölçüde öngörmeye izin veren bir model inşa edilebilir. Eğitim sistemiyle sınıf ilişkileri yapısını birleştiren ilişkiler sisteminde, ifadesini örneğin farklı toplumsal sınıfların okullaşma oranlarındaki değişimde bulan dönüşümlerin, alımlama düzeyleriyle alımlayıcı kategorileri arasındaki ilişkiler sisteminde, yani bir iletişim sistemi olarak alınan eğitim sisteminde bir dönüşüme (kendisini bizzat yöneten esaslara uygun bir dönüşüme) sebebiyet verdiği hemen görünüyor: Nitekim, verili bir kategorinin alımlayıcılarının karakteristik özelliği olan alımlama becerisi, hem bu kategorinin sahip olduğu (ve mevzubahis dönem için sabit olduğunu varsayabileceğimiz) *dilsel sermayeye* hem de söz konusu kategorinin elenme oranının nesnel olarak ölçtüğü *seçilme derecesine* (kategoride ayakta kalanlara ilişkin) bağlıdır. O halde, alımlayıcı kategorilerinin görece ağırlığının zaman içerisindeki varyasyonlarının tahlili, alımlayıcıların dilsel yetilerinin dağılımının *ortancasında* istikrarlı bir düşüş ve aynı zamanda bu dağılımın *dağınıklığında* bir artış eğilimini sosyolojik olarak ortaya çıkartmaya ve izah etmeye imkân tanır. Tüm toplumsal sınıfların okullaşma oranındaki artıştan ötürü, aşırı-seçilmenin düzeltici etkisi, en zayıf dilsel mirasa sahip kategoriler üzerinde gittikçe daha az işlerken (orta sınıflardan gelen öğrenciler örneğinde zaten görüyoruz bunu); ele alınan ilişki bakımından en imtiyazlı kategoriler öylesine düşük bir elenme oranına varırlar ki, bir yandan alımlama düzeylerinin dağınıklığı artarken öte yandan da bu kategorilerin ortancası istikrarlı bir düşme eğilimi gösterir.

Somut olarak, eğitim sisteminin bugün karşılaştığı krizin aslolarak pedagojik boyutunu, yani ona iletişim sistemi olarak etki eden düzensizlikleri ve ahenksizlikleri ancak ve ancak, bir yandan, farklı öğrenci kategorilerinin yetilerini yahut tutumlarını sosyal ve tedrisi karakteristik özellikleriyle birleştiren ilişkiler sistemini; öte yandan ise, üniversiteye erişim ihtimalleri ile farklı fakültelere girme şartlı ihtimallerinin nesnel olarak tespit ettiği hâliyle, Okul ile toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiler sis-

teminin seyrini dikkate alarak kavrayabiliriz: Yükseköğretimin, ekseriyetle, öğrenci alımlarındaki demokratikleşmeye atfedilen çok hızlı bir yükseliş gösterdiği dönem olan 1961-61 ve 1965-66 arasında, tedrisi şansların toplumsal sınıflara göre dağılımının yapısı yukarı doğru seyretmiş ancak pek bir bozulma yaşamamıştır (bkz. 2 numaralı grafik ve ekler). Başka bir deyişle, 18 ila 20 yaşları arasındaki yaş grubunun okullaşma oranındaki artış, farklı toplumsal sınıflar arasında, eski şans dağılımını tanımlayan oranlara neredeyse eşit bir şekilde dağılmıştır.[14] Yetilerin ve tutumların dağılımındaki, yapıdaki bu türden bir yer değiştirmeyle bağıntılı değişimleri izah etmek ve kavramak için, örneğin, babası sanayici olan erkek çocuklarının 1961-62'de % 52,8 olan üniversiteye erişim şansının 1965-66'da % 74 olduğunu ve dolayısıyla, hazırlık sınıflarında ve *Grandes Ecoles*'de oransal olarak fakültelerden daha çok temsil edilen bu kategorinin, yükseköğretime devam etme şansının % 80 civarında olduğunu farkına varmak yeterlidir.[15] Bu sürece, senkronik ilişkilerden çıkan esasların tatbik edilmesi durumunda, neredeyse tam-okullaşma olan noktaya doğru ilerledikçe söz konusu kategorinin, bir kategorinin az-seçilmeyle bağlantılı tüm karakteristikleri, bilhassa da tutum ve yetileri edinmeye başladığını görürüz.

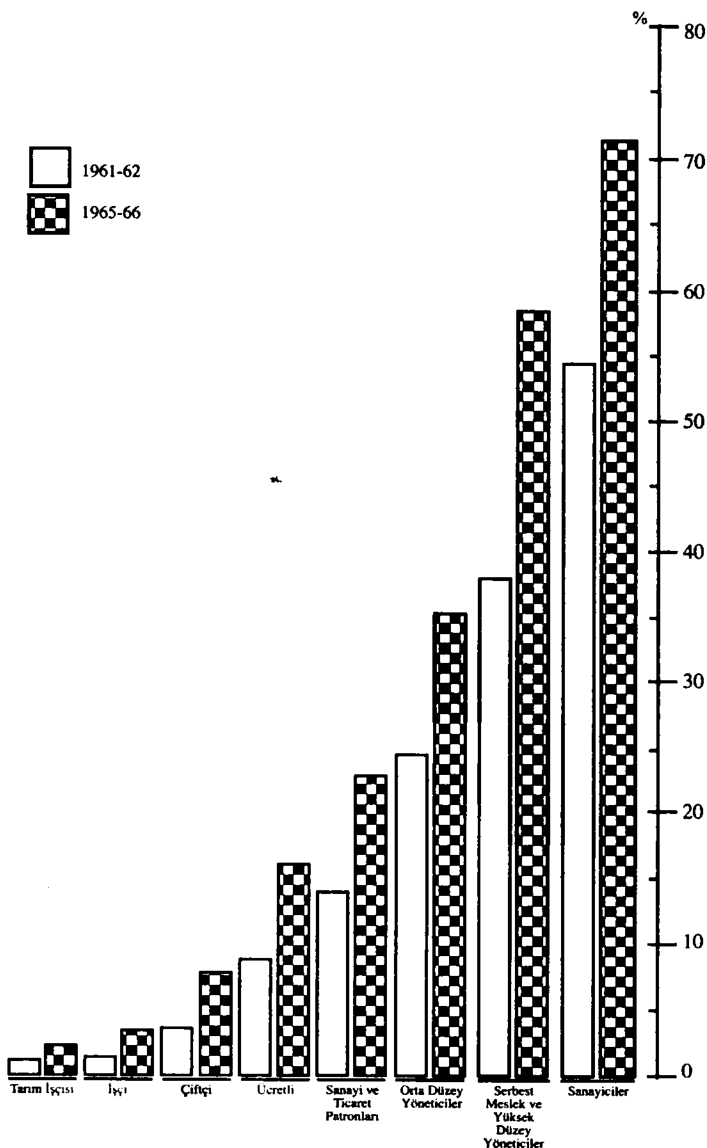
---

14 Bu türden, tüm toplumsal sınıflarda okullaşma oranının artışıyla sınıflar arasındaki farkların yapısındaki devamlılığı bir arada tutan bir tedrisi şanslar seyri, çoğu Avrupa ülkesinde (Danimarka, İngiltere, Hollanda, İsveç) ve hatta Birleşik Devletler'de de gözlemlenebilir (bkz. OECD, *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, Paris, 1969, s. 86-87).

15 Aşağıda (III. Bölüm, s.185-195)

Grafik 2

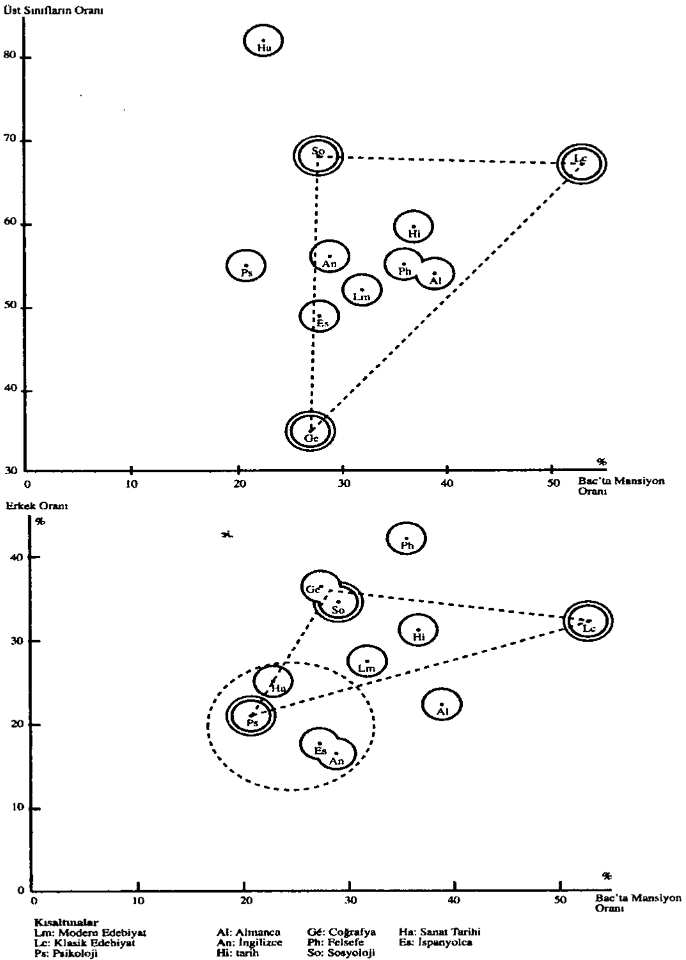
Toplumsal kökene göre tedrisi şansların 1961-62 ve 1965-1966 arasında gelişimi



Daha genel olarak, dilsel ve kültürel sermayenin (yahut da onun eğitim hayatının belli bir anındaki dönüştürülmüş biçimi olan tedrisi sermayenin) verili bir kategori için, eğitim hayatının verili bir anında ve verili türde bir eğitimde mevcut olmakla ilişkili bir görece seçilme derecesiyle ilişkilendirilmesi, sistemin tarihinin her bir anında, bir fakülteden diğerine ve her bir fakülte içerisinde bir disiplinden diğerine, dilsel veya kültürel yanlış anlamaların dereceleri ve türleri arasında ortaya çıkan farkları kavramaya yarayacaktır. Fen fakültelerinde kimya veya doğa bilimleri, edebiyat fakültelerindeyse coğrafya gibi, halk sınıflarından en yüksek oranda öğrenciyi ve ortaöğrenimlerini modern branşlarda yahut ikinci sınıf kurumlarda tamamlamış en yüksek oranda öğrenciyi ağırlayan ve her durumda, halk sınıflarına mensup öğrencilerin devam etmesinin en muhtemel olduğu alanlar olan disiplinlerin değerlerinin azalmasının gerçek sosyolojik anlamı ancak ve ancak, disiplinler hiyerarşisine dair hâkim temsil ile o disiplinlerin kitlelerinin sosyal ve tedrisi karakteristikleri (ki o karakteristikleri de farklı disiplinlerin konumlarının değeriyle, farklı kategoriler açısından farklı güzergâhların ihtimali arasındaki ilişki tanımlar) arasındaki döngüsel ilişkilere bakılarak verilebilir. Bu model, aynı zamanda, sosyoloji gibi, kitlesinin sosyal karakteristikleriyle tefrik edilebilen bir disiplinin, görüntüde paradoksal olan durumunu kavramayı sağlar. Şayet sosyoloji, modern diller veya coğrafya gibi, evvelki başarılara göre ölçülen tedrisi talepler bakımından çok yakın olduğu disiplinlerin aksine, Paris'te, yüksek sınıflardan gelen en yüksek öğrenci oranlarına sahipse (sözel bölümlerin tamamında % 55 iken, % 68) bunun sebebi, yüksek sınıflardaki az-seçilmiş öğrencilerin, hem sığınağın kolaylıklarını hem de zamane itibarını sunan bir disiplinde sınıfsal hırslarına bir ikâme bulabilmelerinden ve öğretmen olmaya müsaade eden diplomalar veren bölümlerin aksine. entelektüel projenin karşısına değersiz bir meslek imgesini koymamasındandır.[16]

16 ("Sosyologlar"ın, "filozoflar"dan sistematik olarak daha düşük sonuçlar aldıkları) dil sınavı, sosyolojinin, en azından Paris'te, üst sınıflardan gelen öğrencilerin meraklı amatörlüğüne en uygun sahayı sunduğunu ikna etmeye yeterli olmasa da istatistikî göstergeler, bu disiplinin edebiyat fakültesindeki paradoksal konumuna ilişkin ikna edici bir nitelik taşır: Talep ettiği tedrisi

Grafik 3
Disiplinler Sistemi



sermaye bakımından felsefenin karşısında, modern dillerin klasik dillerin karşısında durduğu gibi duruyorsa da sosyoloji, öğrenci alımında sosyal [sınıfsal] bakımdan felsefeden daha yüksektedir (üst sınıflardan öğrenciler sırasıyla % 68 ve % 55). Oysa, klasik dillerin aldığı öğrenciler, sosyal bakımdan, ortaöğretimin modern branşlarından gelen öğrenciler için, coğrafyayla birlikte, gitmeleri en muhtemel alanları oluşturan modern dillerinkinden çok daha yüksektir (% 67'e karşılık % 52).

Göz önünde bulundurulan sosyal veya tedrisi kriterler ne olursa olsun sosyoloji hâlâ tuhaf bir konumu işgal etmekte. Her disiplin ve daha genel olarak her eğitim kurumu tedrisi hiyerarşideki konumuyla (aynen, örneğin eğitimcilerin akademisyen statüsü gibi, önceki okul başarı oranı yahut karşılık gelen kitlenin modal yaşının göstergesini oluşturduğu konum) ve sosyal hiyerarşideki konumuyla (aynen sunduğu iş perspektiflerinin sosyal değeri gibi, toplumsal aidiyet yahut karşılık gelen kitlenin dişileşme oranının bir göstergesini oluşturduğu konum) nitelenebildiğinden, her iki hiyerarşide de yüksek bir *konum göstergelerinin billurlaşma* derecesine sahip olan disiplinlerin edebiyat fakültelerinde, imtiyazlı sınıflardan gelen ve evvelki okul hayatlarında hayli başarılı yüksek oranda öğrenciyi barındıran klasik diller gibi en çok kabul görmüş disiplinlerden, iki boyutta da zayıf göstergeleri bir araya topladığını görünce değerini yitirmişlik hâlini daha iyi kavradığımız coğrafya gibi disiplinlere dek kolayca hiyerarşize edilebildiğini görüyoruz. Yani önerilen model tüm boyutları karakterize etme imkânını verir zira tedrisi ve toplumsal kriter, bir yandan billurlaşmamış ve billurlaşmış disiplinler arasında ayrıma gitmek, öte yandan da bu sonuncuların içerisinde bir hiyerarşi kurmak için yeterlidir. Sosyoloji ve sanat tarihi; coğrafya ve İspanyolca gibi yahut felsefe ve Almanca gibi, tedrisi ve sosyal boyutlarda aynı konumu işgal eden disiplinlerin sosyolojik olarak anlamlı ayrımlarla birbirlerinden ayrılmış münferit konfigürasyonlar görünümü verdiklerini (İngilizce ve psikoloji hariç) görmek için son bir kriteri; *cinsiyet oranını* devreye sokmak yeterli olacaktır. Bu disiplinler arasında kurulan türdeş karşıtlıkların ilkesi, cinsiyetler arasındaki, kadınları sosyal (yaşayan diller) yahut monden (sanat tarihi) ilişkilerle alakalı işlere mahkûm eden işbölümünde bulunabilir.

Olgunun bütününü kavrayabilmek için disiplinler sistemini (ve daha genel olarak eğitim sistemini), içerisinde, tedrisi başarının derecesiyle ters orantılı bir merkezkaç güç ile, bir bireyin (daha doğrusu bir bireyler kategorisinin) cinsiyetine ve sınıfına uygun olacak şekilde, yani cinsiyeti ve sınıfına has özel şartlar uyarınca başarısızlığa ve elenmeye karşı durabilmesine imkân tanıyan ataletle orantılı merkezcil bir gücün tatbik olduğu bir alan olarak temsil etmek gerekir.

Şema 8: İki hiyerarşi üzerinden (hem toplumsal hem de tedrisi düzeyde) sınıflandırılmış disiplinler

	Üst		Orta			Alt			Arafta Disiplinler		
	Klasik Edebiyat	Tarih	Felsefe	Almanca	Modern Edebiyat	İngilizce	Psikoloji	İspanyolca	Coğrafya	Sosyoloji	Sanat Tarihi
Tedrisi Hiyerarşi (Mensiyon oranı)	+	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-
Toplumsal Hiyerarşi (Üst sınıfların oranı)	+	+	0	0	0	0	0	-	-	+	+
Erkek oranı	+	+	+	-	0	-	-	-	+	+	-

Her bir disiplini, burada göz önünde tutulan üç hiyerarşi içerisin konumlandırmak için şu ölçütleri kullandık: 1) Bakaloryada mansiyon oranı[17]; %20 den %30'a ise (-), %30'dan %40'a kadarsa (0), %40'dan %50'ye ve üzeri ise de (+); 2) Üst sınıflardan gelen öğrenci oranı; %35'den %50'ye ise (-), %50'den %60'a ise (0), %60'dan %70'e ve üzeri ise de (+); 3) Erkek oranı için, %15'den %25'e ise (-), %25'den %30'a kadarsa (0), %30'dan %40'a ve üzeri ise de (+).

Tablo 9 (%)

Mansiyon Oranı	53	37	36	39	32	29	21	28	27	28	23
Üst Sınıfların Oranı	67	60	55	54	52	56	55	49	35	68	82
Erkek Oranı	32	31	41	22	27	16	17	17	37	38	25

Ancak, pedagojik ilişkinin dönüşümleri modeline ayrıca, göndericilerin sosyal ve tedrisi karakteristikleriyle bağlantılı;

17 T.S.N: "İyi", "çok iyi", "jürinin tebrikleriyle" gibi, Fransız sınav/not ve diploma sisteminde fevkalade önemli resmi ibareler ve dereceler.

yani hem eğitimciler zümresinin çok hızlı biçimde büyümesinin etkileri hem de psikoloji veya sosyoloji gibi disiplinlerin ortaya çıkışıyla birlikte, bilimsel dilin gereklilikleriyle dille geleneksel ilişkiyi yöneten kanunlar arasındaki zoraki evliliği yahut boşanmayı ele veren pedagojik mesajın maruz kaldığı dönüşümleri katmaksızın göndericilerle alımlayıcılar arasındaki dilsel mutabakat derecesindeki varyasyonları tam olarak kavramak mümkün olmaz. Hem sayıca daha az hem de okullaşma oranı daha düşük olan yaş gruplarında, ani artışı 1965 yılından sonra okullaşma oranlarındaki genel bir artış ve savaş sonrası yıllarda doğum oranlarının artmasının bir araya gelmesinin sonucu olan bir kitleyi iyi-kötü idare edecek eğitimci kadrolarının hızlı bir şekilde alımının gerekmesinin, sistemin önceki aşamasında başka işler için eğitilmiş olan öğretmenlerin sistematik olarak yükselmelerine sebebiyet vermesi kaçınılmazdı. Bu şartlarda, ilk bakışta, kademeler hiyerarşisinde daha yüksek konumlara ulaşma ihtimalinin, akademik onamaya göre eşit bir şekilde artmayı kesmemesinden ötürü, alımlama düzeyindeki düşüşün, yayım düzeyinde otomatik bir düzelticiyle karşılandığı düşünülebilir. Gerçekte, her şeyin, geleneksel normlara göre işe alınmış eğitimcileri, eğitim verdikleri kitlenin nicel ve nitel dönüşümünün ortaya çıkarttığı pedagojik sorunları, dilsel yanlış anlamanın çifte oyunuyla aşmaya sevk etmesinden ötürü, işe yeni alınmış öğretmenlerin, "hızlı bir yükselişe" layık olma kaygısı ve endişesiyle, derslerini kitlelerinin gerçek yetilerine göre düzenlemek için gerekli olan gayreti sarf etmek yerine, geleneksel modele hâkim olduklarını dışarıya gösterecek belirtileri benimseme eğiliminde olduklarına şüphe yok. Referans grubun en "büyük maharetle" konuşabilen hocaları işaret ettiği ve aşırı inceliğe sahip adlandırmalar, usturuplu statü işaretleri ve iktidar derecelerinin her durumda hatırlatıldığı bir kurumda, öğrencilerin taleplerine en doğrudan doğruya ve en sürekli biçimde maruz kalan asistanların yahut alt seviye öğretim üyelerinin, bu taleplere teknik olarak cevap verebilmek için çok daha fazla risk almaları gerekir. Doğ-

rusu, [bu genç hocaların] dille geleneksel ilişkiyi terk etme girişimleri "ilkel" görünmeye özellikle açıktır çünkü sistemin tüm mantığı, hocalık rolünün meşru tanımına uyma konusundaki beceriksizliklerine dair işaretleri açığa vurma eğilimindedir.

Velhasıl, pedagojik ilişkinin dönüşümlerinin tahlili, eğitim sistemindeki her bir değişimin, bu sisteme özgü yapı ve işlevin kendisini ifade ettiği bir mantığa göre gerçekleştiğini doğrular. Üniversitenin krizinin akut aşamasına damgasını vuran davranışların ve söylemlerin afallatıcı bolluğu, yaratıcı eylem ve faillerin *ex nihilo* [yoktan] zuhur ettiği yanılsamasına mahal vermemeli: Görüntüde en özgür olan konum alışlarda, eğitim sistemi içerisindeki konumuyla tanımlanan verili bir failler kategorisi için (hoca veya öğrenci) sınıf belirlenimlerini niteleyen etmenler sisteminin yapısal etkililiği kendini ifade etmeye devam eder. Tersine, öğrenci sayısındaki ani artış gibi derhal görünür olan doğrudan ve mekanik faktörlerin etkililiğini ifade etmek, kendi mantığına yabancı sorunları eğitim sistemine taşıyan ekonomik, demografik veya politik olayların, onu ancak kendi mantığına göre etkileyebileceğini unutmak olur[18]: Bu faktörlerin etkisiyle yapısı bozulan ve yeniden yapılanan sistem, o esnada onları da etkililiklerine özgül bir biçim ve ağırlık kazandıran bir dönüşüme uğratır. Doğmakta olan kriz durumu, geleneksel bir sistemin işleyişine ait tüm gereklilikler artık yerine getirilemiyorken söz konusu sistemin gizli ön kabullerini ve bekasını mümkün kılan mekanizmaları ayırt etme fırsatını sunar. Eğitim sistemini, temeline dair her türlü sorgulamayı dışarıda tutacak mükemmellikte ayakta tutan "önceden kurulu uyum"un açığa çıkmaya başlaması, söz konusu sistemle seçilmiş kitlesi arasındaki mükemmel uyum kırılmaya başladığı anda olur. Pedagojik iletişime musallat olan yanlış anlama, Okul, zımnî gerekliliklerini yerine getirme-

18 Krizi, morfolojik belirlenimlerin mekanik etkileriyle açıklamanın bunca yaygın olması, hiç kuşkusuz krizin, bir spontan sosyolojinin (misal, kurumla kitlesi arasındaki ilişkiyi bir içerenle bir içerik arasındaki, "yığın baskısının" özellikle de "kurtlanmış" olduklarında "yapıları çatırdattığı" ilişki gibi düşünen) metaforik şemalarını yeniden etkinleştirmesi sebebiyledir.

yenleri eleme yetisine sahip olduğu sürece ve diğerlerinden, işleyişi için gerekli olan işbirliğini elde etmeyi başardığı müddetçe tahammül edilebilirdir. Zihne kazıma işlevini ancak ve ancak, pedagojik mesajla alımlayıcıların o mesajı deşifre etme becerisi arasındaki asgari eşleşme korunduğu müddetçe gerçekleştirebilen bir kurum mevzubahis olduğuna göre, aktarılan içeriklerin ve kurumsallaşmış aktarım yöntemlerinin, sosyal [sınıfsal] seçilme süreciyle olduğu kadar hacminin küçüklüğüyle da nitelenen bir kitleye göre nesnel olarak ayarlanmış olduğunu görmek için, bu dengenin bozulmasıyla ortaya çıkan kriz vesilesiyle, kitlenin ve organizasyonun boyutunun büyümesinin sonuçlarının salt pedagojik etkileri kavranmalıdır: Geleneksel türdeki bir pedagojiye dayanan bir eğitim sistemi, zihne kazıma misyonunu ancak, sahip olunduğunu varsaydığı ve asla açıkça talep etmeksizin ve nizamlı bir şekilde aktarmaksızın takdis ettiği dilsel ve kültürel sermayeye (ve onlardan getiri sağlama becerisine) sahip öğrencilere hitap ettiği müddetçe yerine getirebilir. Böylesi bir sistem açısından asıl zorluk, sayıdan çok kitlesinin sosyal kalitesidir hâliyle.[19] Eğitim sistemi, okula, beklentilerini yerine getirecek donanımla gelmeyen öğrenci kategorilerinin beklenmedik ve uygunsuz beklentilerini boşa çıkartırken; kurumdan verim almak için, kurumun, taleplerini daha baştan karşılaması gereken bir kitleyi talep ettiğini de ele vermiş olur. Belki de Sorbonne'un tam olarak tatmin edebildikleri, her daim, ona onaylarını vermeyi reddetme zarafetini gösterirken bile, hâlâ onun gizli kanununa riayet etmeye devam eden *belle époque normalyenleri* gibi, hizmetine ihtiyaç duymayanlar olmuştur. Hocalar, ideal bir biçimde, verdiklerini alma becerisiyle (ki bu beceriyi onlara vermezler)

19 Geleneksel pedagojik ilişkinin özgül mantığını ve onun aracılığıyla da arızasını tespit etmek için eğitim sistemini iletişim sistemi olarak ele almak gerekmekle birlikte, eğitim sisteminin teknik işleyişinin metodolojik açıdan özerkleşmesi pahasına inşa edilen modele, sistemin krizinin toplumsal yanlarının tamamım, özellikle de toplumsal sınıflar arası ilişkiler yapısını yeniden üretime işlevinde onu etkileyenleri izah etme gücünü isnat etmekten kaçınılmalıdır.

tanımlanmış bir kitleye hitap ederlerken, bilincinde olmaksızın, altın çağında kendine tıpatıp uygun bir kitleyi bulabilmiş olan ve bir denge bozulmasının ortaya çıkış aşamasında, gerçek kitleleriyle varsayılan kitleleri arasında, gittikçe artmakta olan mesafeyi gizleyecek teknik ve ideolojik imkânları eğitimcilere hâlâ sağlayan bir sistemin nesnel gerçekliğini ifade etmekten başka bir şey yapmamaktadırlar. Söylemlerinin yüksek seviyesiyle, alımlama becerileri bir J eğrisine göre dağılmış olan, yani göndericinin/aktarıcının azami taleplerine en yüksek sayıdaki öznenin uygun düştüğü bir kitleyi varsaydıklarında hocalar, geleneksel öğretime dair, her türlü pedagojik bilinçten muaf olabildikleri pedagojik cennet nostaljilerini ele vermektedirler.[20]

Öğrenci kitlesinin büyümesine mekanik ve doğrudan, yani eğitim sisteminin yapısından bağımsız etki eden bir eylemi isnat etmeyi reddetmek, söz konusu sisteme, sadece kendi işleyişinin ve dönüşümlerinin mantığının yol açtığı sorunlarla karşılaşmasını sağlayan tam bir özerklik imtiyazını tanımak anlamına gelmez. Başka bir deyişle, (görece özerkliğiyle bağlantılı) yeniden yorumlama/tercüme etme gücünden ötürü eğitim sistemi, nesnel olarak karşı karşıya kaldığı pedagojik sorunların faillerce salt pedagojik terimlerle ifade edilmesinin önüne geçse dâhi, morfolojik değişimlerin ve kapsadıkları tüm toplumsal değişimlerin etkisini ancak pedagojik güçlükler biçiminde hissedebilir. Aslına

20 Yetilerin dağılımının yapısındaki varyasyonlar dikkate alındığında pedagojik ilişkinin optimizasyonu meselesi artık göz ardı edilemez hâle gelir. Yetileri çan eğrisi şeklinde dağılmış bir kitle, zaman içerisinde onu etkileyen dönüşümlerin, modun yer değiştirmesine mi yoksa dağılımın değişmesine göre mi olduğuna göre farklı pedagojik tercihlere ihtiyaç duyar: Moddaki düşüş, basitçe, göndericinin gönderi seviyesini düşürmesini gerektirir ki bu, tekrardaki kontrollü bir artışla yahut da tanım veya örnek vasıtasıyla, mesajın içerisinde mesajın kodunu verme yönündeki sistematik bir gayretle olabilir; buna karşılık, yetilerin dağınıklığındaki bir artış belli bir eşiğin ötesinde, salt gönderi düzeyindeki bir eylemle çözülemeyecek sorunlar çıkartmaya başlar ki, alımlama düzeyinin dağınıklığının gitgide artmasının, yanlış anlama üzerinde anlaşmayla maskelenmesinin edebiyat fakültelerinde olduğu kadar kolay olmadığı bazı bilimsel disiplinler buna örnektir.

bakarsanız pedagojik iletişime, biçimi ve verimliliği, aktarım düzeyleriyle sosyal olarak belirlenen alımlama düzeyleri arasındaki uyuma bağlı olan bir iletişim ilişkisi şeklinde muamele ederek sayıdaki artışla birlikte zuhur eden güçlükleri salt pedagojik sorunlar olarak inşa eden, sosyolojik analizden başkası değildir. Nitekim, hem geleneksel pedagojinin, pedagoji olmayan pedagoji olarak muhafaza edici işlevi hem de bu sistemin çelişkisini ifade etmesi ve onun temel esaslarına karşı çıkması dolayısıyla eğitimcilerin pratiğine kendini otomatik olarak dayatmaksızın sistem tarafından nesnel olarak talep edilebilecek olan açık bir pedagojinin esasları, eğitim sisteminin zımnî gereklilikleriyle kitlesinin gerçekliği arasındaki mesafeden okunabilir.[21]

Gözlemlenen ilişkilere dair, hakikate sadakat görüntüsü altında, görünürdeki nesneyle, yani elenmiş olan kitleyle ilişkisinden bağımsız tanımlanmış bir tedrisi kitleyle yetinen ampirist yorum, ampirik varyasyonları sistematik olarak kavramaktan kendini men eder. Oysa, sadece ayakta kalabilmiş olanları göz-

21 Eğitim sisteminin, bizzat sistemin geçirdiği değişimle mümkün hâle gelmiş olan bir analizinin ürünü olan ve aktarım düzeyiyle alımlama düzeyi arasında (ki her ikisi de hem mod hem de dağınıklıkça tanımlanır) optimal uyum temin etmeyi açıkça hedefleyen söz konusu pedagojinin, ne tedrisi adalete dair tarih-aşırı ve kültür-aşırı bir ideale etik bağlılıkla ne de evrensel bir rasyonellik fikriyle alakalı olduğunu görmekteyiz. Şayet bu pedagojinin esaslarının hayata geçirilmesi sorgulanmadan kabul edilecek bir doğallıkta değilse bunun sebebi, eğitimciler tarafından olduğu kadar öğrenim görenler tarafından da hayata geçirilen bir alımlama kontrolünün kurumsallaşmasını varsaymasındandır. Dahası [bu pedagojinin] iletişimin tüm sosyal özelliklerinin ve özellikle de eğitimcilerin ve öğrenim görenlerin çevrelerinden ve aldıkları okul eğitiminden kaynaklanan bilinçdışı ön varsayımların dikkate alınmasını da gerektirecek olmasındandır. Misal, şu veya bu aktarım yahut kontrol tekniğine (temel teorik dersler veya buyurgan olmayan öğretim, disertasyon veya kapalı uçlu sorular), ona içkin üstünlükler yahut zaaflar yüklemekten daha yanlış bir şey olmaz. Zira bir tekniğin salt pedagojik nitelikteki verimliliği, ancak ve ancak, mesajın içeriğiyle öğrenme sürecindeki momenti, eğitim programının işlevleri, iletişimin hesaba katması gereken dış gereklilikler (aciliyet veya boş zaman) ve kitlenin yahut eğitimci kadrosunun morfolojik, sosyal ve tedrisi özellikleri arasındaki ilişkiler sisteminin bütünü içerisinde tanımlanır.

leme sunan eğitim sisteminin bu tuzağından kaçınmak için, bu ön-inşa edilmiş nesneden gerçek araştırma nesnesini, yani eğitim sisteminin, bir kitlenin içerisinden seçim yapmasına vesile olan ilkeleri ortaya çıkartmak gerekirdi. Okul hayatında bulunulan noktada ilerlendikçe, kitlenin kayda değer nitelikleri gittikçe daha fazla, tedrisi sistemin eğitim, yönlendirilme ve eleme etkilerinin sonucu olmaya doğru gider. O halde, pedagojik bir mesajın alımlayıcılarının sosyal ve tedrisi karakteristiklerinin analizi ancak ve ancak, bir yandan, tedrisi kültürün meşru dayatma ve zihne kazıma biçiminin ve daha pek çok şeyin belirleyicisi olan ve meşru kültürün yeniden üretim kurumu olarak tasarlanmış olan Okul, öte yandan ise, pedagojik iletişimin etkinliği bakımından, tedrisi kültüre mesafelerinin eşitsizliğiyle ve o kültürü ikrar etme ve edinme yatkınlıklarının farklılıklarıyla nitelenen toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiler sistemini inşa etmeye götürdüğü takdirde anlamlıdır.

Eğitim sosyolojisinin, tedrisi kitleyle kurumun organizasyonunu veya değerler sistemini, sanki karakteristik özellikleri ilişkilendirilmelerinden evvel de mevcut olan iki tözsel gerçeklik mevzubahismiş gibi ayrı ayrı inceleyerek; bu bilinçsiz özerkleştirmeler sonucunda, son kertede, öğrencilerin kültürel "özlemleri", hocaların "muhafazakârlıkları" yahut ebeveynlerin "saikleri" gibi basit tabiatlarla açıklamaya kendini mahkûm ettiği kusursuz hatalar ve ayıplanamaz noksanlar saymakla bitmez. Ancak ve ancak, eğitim sistemiyle toplumsal sınıfların yapısı arasındaki ilişkiler sisteminin inşası, bu şeyleştirici soyutlamalardan gerçekten kaçınmayı ve tedrisi şanslar, Okula yatkınlık, tedrisi kültüre mesafe veya seçilme derecesi gibi, sınıfsal aidiyetle bağlantılı nitelikleri (misal ethos yahut kültürel sermaye) ve tedrisi örgütlenmenin kayda değer niteliklerini (örneğin kurumlar, alanlar, disiplinler, devam edilen sınıf yahut pratikler hiyerarşisinin içerdiği değerler hiyerarşisi) açıklayıcı bir teorinin bütünlüğünde birleştiren ilişkisel kavramlar üretmeyi sağlayabilir. Bu ilişkilendirmenin yine de kısmî kalacağı şüphesiz: *sadece* iletişim sistemi

olarak tasarlanmış olan eğitim sistemiyle senkronik ve diakronik ilişkileriyle tanımlanan sınıfsal aidiyetin kayda değer vasıflarını dikkate alan bu teorik inşa, eğitim sistemiyle toplumsal sınıflar arasındaki ilişkilere basit iletişim ilişkileri olarak muamele etme eğilimindedir. Ancak bu metodik soyutlama, aynı zamanda, bu ilişkilerin en özgül ve en iyi gizlenen yanlarını kavramanın da şartıdır: Belli bir eğitim sisteminin, ek olarak muhafaza etme toplumsal işlevini ve meşrulaştırma ideolojik işlevini yerine getirmesi, iletişim teknik işlevini yerine getirdiği o kendine has yolla olur.

2. Bölüm

Münevver Gelenek ve Toplumsal Muhafaza

Yargıçlarımız bu gizemi gayet iyi bilirlerdi. Kırmızı giysileri, sarılıp sarmalandıkları kürkleri, yargılarını verdikleri sarayları, tüm bu görkemli aygıt son derece gerekliydi; eğer ki hâkimlerin cübbeleriyle özel pabuçları ve doktorların da boneleriyle dört parçadan oluşan kocaman giysileri olmasaydı böylesine hakiki bir takdime direnemeyen dünyayı asla kandıramazlardı. Böyle tebdili kıyafet etmeyenler sadece savaşçılardır zira paylarına düşen daha esaslıdır: Onlar kaba güçle yerleşirler, ötekilerse sahteliklerle.

Pensées
Pascal

Söylevine başlamadan evvel *skeptron* konuşmacıya uzatılır ki otoritesini konuşturabilsin (...) *Skeptron*, görevi otoritenin mesajını aktarmak olan kişiyi, kutsal kişiyi niteler.

Vocabulaire des institutions indo-européennes

E. Benveniste

Hocalarla öğrenciler arasındaki iletişimdeki bilgi kaybının boyutunu vurgulamak suretiyle, bilgilendirme randımanını ölçerken pedagojik iletişimi basitçe bir iletişim ilişkisi olarak ele alma hedefi, bu hedefe ulaşılmasını sağlayan sorgulamayı sorgulama mecburiyetinde bırakan bir çelişkiyi su yüzüne çıkartır[1]: Pedagojik iletişim katıksız bir iletişim ilişkisinden ibaret olsaydı eğer, pedagojik iletişimin bilgilendirme randımanı bu kadar düşük olabilir miydi? Başka bir deyişle, aktarılan bilgi sıfırlanma eğilimindeyken dâhi, pedagojik iletişim ilişkisinin bu sıfatla bâki kalabilmesini sağlayan özel şartlar nelerdir? Araştırmanın ortaya çıkarttığı iç çelişki, pedagojik iletişimi ölçmenin denetimine tâbi tutma hedefinin (bizzat araştırmanın hedefidir), tatbik edildiği sistemin mantığınca bütünüyle bertaraf edilip edilmediğini sormaya davetiye çıkartmaktadır: Başka bir deyişle bu çelişki, pedagojik ilişkinin, en özgül olarak görünen hedefini ıskalarken dâhi, müdâhil olanların mesut bilinçaltlarında kendini bâki kılmasını sağlayan kurumsal araçları ve toplumsal şartları sorgulamaya, kısacası, bir pedagojik iletişimin sosyolojik tanımının, biçimsel olarak tanımlanmış iletişim ilişkisinden ne farkı olduğunu belirlemeye davet etmektedir.

Pedagojik otorite ve dilin otoritesi

Hocaların akademik dili kullanışlarındaki kendine güven, öğrencilerin semantik bulanıklığa toleransından daha şaşırtıcı değildir. Dilsel yanlış anlamayı mümkün ve müsamaha edilebilir

1 Bu bölümün ilk kısmı, başka yerde yayımlanmış olan (bkz. P. Bourdieu, J.C. Passeron ve M. de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965), ancak pedagojik iletişimin olabilirliğinin toplumsal şartı olarak net bir pedagojik otorite teorisine dayanmadığı için hatalı okumalara sebebiyet verebilecek olan bazı analizleri tekrar ele almaktadır. Şayet, salt pedagojik eylemle izahın en radikal reddiyesinin buraya damgasını vurması ve onunla birlikte, faillerin iyi ya da kötü niyetlerine dair yargıların naifliğine karşı koymak hedefleniyorsa, pratiklerin esasının faillerin ideolojisinde bulunabileceğini noksanlarıyla dâhi olsa kasteden bir izah arayışının hâlâ, işleyişi içerisinde ve o işleyiş vasıtasıyla, işleyişinin toplumsal şartlarını saklama eğilimindeki temsilleri üreten sistemin iç gerekliliğine riayet ediyor olmasındandır.

kılan şartlar bizzat kuruma nakşolmuştur: İyi bilinmeyen yahut hiç bilinmeyen kelimelerin her zaman, sanki tanıdıkmış hissini uyandıracak kalıplaşmış konfigürasyonlarda zuhur etmesinin ötesinde, hakimane ve ustalıklı dil tüm anlamını; toplumsal uzamı, ritüeli, zamansal ritimleriyle, yani kısacası pedagojik eylemi meşru bir kültürün dayatılma ve zihinlere kazınma eylemi olarak tesis eder görünen veya görünmeyen tüm kısıtlar sistemiyle, pedagojik ilişkinin içerisinde vuku bulduğu durumdan alır.[2] Kurum, öğretme işinden sorumlu her faili aktardığını aktarmaya layık, dolayısıyla da alımlanışını dayatmaya ve zihinlere kazınmasını, toplumsal olarak teminat altına alınmış yaptırımlarla denetlemeye yetkili tayin etmek ve takdis etmek suretiyle, öğretici söyleme, iletişimin bilgilendirici randımanı meselesini dışarıda bırakma eğilimindeki *statatüsel bir otorite* tevdi eder.

Pedagojik ilişkiyi bir iletişim ilişkisine indirgemek, pedagojik kurumun, otoritesinç borçlu olduğu özgül niteliklerini kavramaktan kendini men etmek manâsına gelir: Salt bir iletişim ilişkisi bünyesinde bir mesajı aktarma olgusu, neyin aktarmaya layık olduğuna; mesajın içerisinde aktarıldığı normlar bütününe; mesajı aktarma hakkına ya da daha iyisi alımlanışını dayatma hakkına sahip olanlara; onu alımlamaya layık olanlara ve dolayısıyla da alımlamak zorunda olanlara, aktarılan bilgiye meşruiyetini ve dolayısıyla da anlamının bütününü tevdi eden dayatma ve zihne kazıma yöntemine ilişkin bir toplumsal tanımı (bu ilişki ne kadar kurumsallaşmışsa o kadar net ve kaideleştirilmiş bir tanımı) zımnen barındırır ve dayatır. Ders veren, gelenek-

2 Mütehakkim bir dayatma yönteminin kendine özgü tekniklerini bir araya getiren ve onları, faillerin gözünde keyfî tabiatlarından sıyıran sistematik karşılıklı bağımlılık ilişkisi en net şekilde, tüm bu tekniklerin genel bir sorgulamaya tâbi tutulduğu kriz hallerinde kendini gösterir. Çoğu tedrisi kurumunu etkileyen reformlarla Kilise'de gerçekleşen *aggiormento* (*litürji*nin basitleştirilmesi, ritüelleşmiş uygulamaların kaldırılması, metinlerin halkla yüz yüze okunması, gündelik dilin kullanılması gibi, "iman sahiplerinin daha aktif katılımını kolaylaştırmayı" hedefleyen tedbirler) arasındaki analojiyi hemen görüyoruz.

sel kurumun kendisi için hazırladığı uzamın hususiyetlerinde (platform, kürsü ve bakışların üzerinde birleştiği merkez olma durumu), öğrencileri kendisinden uzakta ve kendisine riayet eder halde tutacak olan ve reddetse dâhi kendisini buna mecbur edecek maddi ve sembolik şartları bulur. Yüksekte ve sayı izin verdiği takdirde, dinleyicilerden, fâninin ürkek bir biçimde sözün *manâsı*[3] karşısında koruduğu mesafeye denk gelen ve hiçbir zaman işgal edilmeyen (olsa olsa en stil sahibi olan ve ustalıklı dilin en inançlı hizmetlilerince işgal edilebilen) birkaç boş sırayla ayrılmış olan ve kendisini hatip olarak kutsayan mekânda kapalı, etrafı tam anlaşılamaz ve dehşet verici dedikodularla çevrili, mesafeli ve dokunulamaz hoca, seyirlik bir monoloğa ve virtüöz gösterisine, en buyurucu nizamnameden daha da zorlayıcı olan bir konum gerekliliğinden ötürü mahkûmdur. Kürsü, kendisini işgal edenin tonlamasını, diksiyonunu, konuşma tarzını ve hitabet eylemini, o istese de istemese de kendine mal eder; görülmektedir ki, *ex cathedra* sunum yapan öğrenci, hocanın hitabet âdetlerinin vârisidir. Böylesi bir bağlam hocaların ve öğrencilerin tutumlarını öylesine katı bir şekilde yönetir ki, diyalog tesis etme gayreti anında yapaylıklara yahut saçmalıklara dönüşür. Hoca, öğrencileri katılmaya yahut itiraz etmeye, bunun gerçekten de olabilme riskini asla almaksızın davet edebilir: Dinleyici kitlesine sorulan sorular çoğunlukla, her şeyden evvel sadece müritlerin hizmetteki paylarını ifade etmeye yönelik hitabet soruları, cevaplar da ekseriyetle sadece "mukabil ilahileri"dir.[4] Hakimane

3 T.S.N. : Özellikle Polinezya'nın ilkel topluluklarında, ona sahip olan şahıs ve şeylere diğerleri üzerinde hâkimiyet kurma hakkını verdiğine inanılan üstün güç.

4 Akademik uzamın, kanununu uygulamalara bu denli güçlü bir şekilde dayatabilmesi, sembolik olarak, akademik kurumun kanunu ifade etmesindendir. Pedagojik ilişkinin geleneksel biçimi, böylelikle, başka türlü uzam örgütlenmesi türlerinde de zuhur edebilir, zira bir anlamda kurum, gerçek uzamdan daha geçek bir sembolik uzamı kışkırtır: Tüm diğer bakımlardan aynı kalan bir üniversitede, yuvarlak masa etrafında bir seminer düzenlemek, beklentilerin ve dikkatin, diğerlerinin sözünün denetlenmesi gerçeğini barındıran konuşma önceliği başta olmak üzere, öğretici statüsünün tüm

ve ustalıklı dil, kurumun faillerini donattığı tüm mesafe koyma teknikleri içerisinde en etkili ve en incelikli olanıdır: Uzama kazılı olan yahut düzenlemelerle teminat altına alınmış olanların aksine, kelimelerin araya koyduğu mesafe, sanki kuruma hiçbir şey borçlu değilmiş gibi görünür. İçerisinde tezâhür ettiği tedrisi otorite ilişkisinden asla ayrıştırılamayacağından ötürü, etkilerinin ekseriyetini kuruma borçlu olan statüsel bir özellik olarak ustalıklı söz, şahsa has bir nitelik gibi görünse de yaptığı, bir görev avantajını görevlinin lehine çevirmektir. Geleneksel hoca, kürkünü ve cüppesini bırakmış olabilir, hatta kürsüsünden inerek kalabalığa da karışabilir ancak nihai koruması, öğretici bir dili öğretici kullanıyor oluşudur ve bundan ferâgat edemez. Sınıf savaşı yahut ensest; hakkında konuşamayacağı hiçbir şey yoktur; zira hem konumu, şahsı ve şahsiyeti sözlerinin "tarafsızlığına" zımnen delalet etmektedir hem de dil, belki de artık bir iletişim aracı değil, temel işlevi iletişimin ve iletilen içeriğin pedagojik otoritesini ortaya koymak ve dayatmak olan bir efsun aracı haline gelmiştir.

Dilin bu şekilde kullanımı, mantıken, iletişimin bilgilendirici randımanının ölçülmesinin teşvik edilmemesini gerektirir. Filiyatta her şey, kurumun öğrencilere ve hocalara karşılık olarak tevdi ettiği tek iletişim araçları olan sunum ve disertasyonlar,[5] hem anlamanın hem de dolayısıyla yanlış anlamanın imdadına yetişen *ekolali*nin[6] kesin olarak ölçülmesinin önündeki gizli engellermiş gibi gelişir. *Ex cathedra* ders ile disertasyon; solo ders vermek ile sınavda bir başına kahramanlık ya da disertasyonun genellikleri ile ne kadar hâkim olunduğunu gösteren *omni re scibili* [bilinebilecek her şey hakkında] söylem gibi işlevsel bir çift meydana getirir. Disertasyona özgü retorik, hocaya, dilinin

işaretlerini taşımaya devam eden üzerinde toplanmasını engellemez.

5 T.S.N.: *Dissertation*, Fransız geleneğinde, verilen bir konu üzerine, bir öğrenciden muhakeme ve yorum yeteneğini ve dile hâkimiyetini sergilemesinin beklenildiği yazılı veya sözlü sunum.

6 T.S.N.: Başka birisi tarafından çıkarılan seslerin yinelenmesi.

çok da kötü anlaşılmadığına dair muğlâk bir izlenim veriyorsa eğer, bunun sebebi, disertasyonun, çok net tercihleri engelleyen ve böylelikle sınavı okuyanı, nesnesi kadar ihtiyatlı bir yargıya teşvik eden bir söz ve sözle ilişkiye müsaade etmesidir. Hocalar, net bir yargıya müsaade etmeyen ve fazlaca uğraştırıp üzerilerinde tartıştırdıktan sonra haklarında mecburen, âlicenaplık ve hâkir görme dolu bir yargıya varılan ("ortalama bir not verelim", "geçirelim gitsin") "vasat" kâğıtlar "yığınını" notlandırmakta ne denli zorlandıklarını tekrar etmekten bıkmazlar. Agregasyon jürilerinin raporları, sınavların ve geleneksel düzeltme kriterlerinin ilkesinin bizzat yarattığı sonuca doğal bir afetmiş gibi yerinip dururlar: "Çok kötü kâğıdın sayısı fazla değil; ancak çok iyilerin sayısı daha da az; geri kalanlar, yani diyelim % 76'sı sığ sularda, 6 ila 11 arasında".[7] Bu raporların dili, içlerinden neyse ki "sınavın varlığının haklılığını gösteren" birkaç "parlak" veya "seçkin" kâğıt çıkaran "adayların kahir ekseriyetinin" bu irsî "vasatlığını", "renksiz", "yavan" veya "sıkıcı" kâğıtların "monotonluğunu" iyice küçülterek dile getirmekten bıkıp usanmaz.[8] Disertasyon

7 *Rapport d'agrégation masculine de grammaire*, 1957, s.9.

8 Hocaların, öğrencilerin hocalığa özgü algılama kategorilerinin ürünü olan kategorilere göre "son derece doğal bir şekilde" sıralanmasını bir tür hayretle saptadıklarını görürüz: 20 üzerinden 5'in altında alan ödev "sıfır"dır ve genellikle ya alaya ya da öfkeye sebebiyet verir; 6 ila 8 arası "vasat" ya da "üzüntü verici"dir; 9 ila 11 veyahut da "ortalama civarı", mütevekkil bir dudak büküşle onay verilirken kınanır; 12 ila 15 arasına "iyi" veya "en iyiye yakın" tasdiği verilir; 15'in üzerine ise "parlak" payesi vakarla takdim edilir. Sınavı okuyan, böylesi bir notlandırma türüyle hem senkretik hem de kategorik bir yargıyı ifade etmekte ve tam, yarı hatta çeyrek puan verdiğine inanırken aslında öğrenci nüfusunu, içlerindeki hiyerarşilerin değişken kaldığı büyük yığınlara bölmekle yetinmektedir. Onayladığını kendisi ürettiği için sonsuza dek onaylanacak olan ebedi seçkincilik şemasına uygun biçimde, "yığının bütününden" sadece "birkaç parlak özne" çıkar (*rari nantes in gurgite vasto*). Agregasyon raporlarında görülebileceği üzere : "Yeteneği ya da yeteneksizliği açığa çıkartabilmesi noktasında sınav başarılıydı" (*Agrégation féminine des lettres classiques*, 1959, s.53). Bu düşünce türünün tekeli klasik edebiyat eğitiminde de değildir: "Çarpıcı ve bazen şaşırtıcı parlaklıktaki kişiliğe sahip birkaç "özel vaka" dışında sınavın bıraktığı izlenim renksiz" ("Réflexions des jurys sur les travaux des candidats à l'E.N.A." [Jüri üyele-

retoriğinin analizi; indirgemecilikle, bağlamsızlaştırmayla ve yeniden yorumlamayla ilerlemek suretiyle, mesela dilbilimcilerin "kırma dil" analizlerinde olduğu gibi, kültürel öğrenme mantığından ziyade akültürasyon mantığına ait olan eko şeklindeki bir söylemin anomik biçimlerinin kavranmasını sağlar. Kipsel [*modal*] disertasyonun karakteristik özelliklerini oluşturan göndermeli ve eksiltili [*ellipse*] söylem, geleneksel pedagojik ilişki biçimini tanımlayan yanlış anlamadaki -ve o yanlış anlamayla- işbirliğini zımnen varsayar: Çok az anlaşılan yahut pek de anlaşılmayan bir dilde aktaran hocanın, öğrencilerinin kendisine verdiği karşılığı da mantıken anlamaması gerekir. Bununla birlikte, Max Weber'in gözlemlediği gibi, papazın başarısızlığının sorumluluğu, papaz statüsünden kaynaklanan meşruiyetten ötürü nasıl Tanrı'da veya kendisinde değil de sadece müminlerin tutumlarındaysa aynı şekilde, bunu kendisine itiraf etmeden ve tüm sonuçlarını çıkartmaksızın, tam olarak anlaşılmadığından şüphelenen hoca da statüsünden kaynaklanan otoritesi sorgulanmadığı müddetçe, ne demek istediğini anlamadıklarında bu durumdan öğrencileri sorumlu tutabilir.

Hocanın, iletişime dair tüm başarısızlıkları, ne denli beklenmedik olurlarsa olsunlar, en iyi mesajların en kötü alımlayıcılarca alımlanmasını ister istemez içeren bir iletişimin kurucu unsurları olarak görmeye meyletmesi, geleneksel türdeki bir pedagojik çalışmaya dayanan ve hatta "efendi/hocanın" öğrencilerin "değersizliğine" ilişkin hocalık ideolojisinde (hükümran taleple külyutmaz müsamahanın bir birleşiminde) ifadesini bulan "yanılmazlığını" teminat altına alan bir tedrisi kurumun tüm mantığından kaynaklanır.[9] Eğer öğrenci "hoca-için-olması-gereken-

rinin E.N.A. adaylarının çalışmalarına dair düşünceleri], *Epreuves et statistiques du concours de 1967*, Paris, Imprimerie nationale, 1968, s.9).

9 Öğrenci olarak sadece ve sadece geleceğin hocalarına sahip olmayı arzulayan geçmişin iyi öğrencileri eğitimciler, tüm eğitimleri ve tecrübeleri itibarıyla kurumun oyununa dâhil olmaya yatkındırlar. Öğrenciye, olmasını arzu ettiği kişi olarak yaklaşan hocanın, gerçek öğrencideki, sadece olduğu kişi olma hakkını talep etme eğilimine halel getirmemesi imkânsızdır: Ona

den" başka bir şey olmayan "olması-gerekeni" gerçekleştirmeyi başaramazsa kusur bütünüyle kendisindedir (hatalı ya da kötü niyetli olsa da fark etmez): Agregasyon raporlarında geçtiği üzere, "adayların ağzında", en parlak teoriler mantıksal ucubelere dönüşürler; öyle ki [bu ucubelerin], sanki kendilerine öğretileni anlamaktan aciz öğrencilerin, eğitimcinin esirgemediği ve meslekî bilinçten ötürü boş hayallere sahip olmayan bir zihin açıklığıyla esirgememeye devam edeceği (ve bu, kıymetini daha da artırır) gayretlerinin boşa olduğunu göstermekten başka bir rolü yoktur.[10] "Kötü öğrencilerin" aralıklarla hatırlatılan varlığı, *teodise*lerdeki[11] kötülük gibi, pedagojik başarısızlığı önüne geçilemez olarak göstermek suretiyle, karşı çıkılamaz tek mümkün gerekçeyi sağlayarak mümkün olan en iyi tedrisi ortamda bulunulduğunun hissedilmesinin önüne geçer.

Temelleri kurumda bulunan anlaşılma ve anlama yanılsaması böylelikle, karşılıklı mazeret sağlamak suretiyle birbirlerini güçlendirebilirler. Önceden öğrenilmiş şeylerin tüm koşullamaları ve iletişim ilişkisinin tün toplumsal koşulları sebebiyle öğrenciler, hayali iletişim oyununa girmeye nesnel olarak mahkûmdurlar; bu, kendilerini değersiz olarak reddeden akademik dünya vizyonunu benimsemek manâsına gelse bile. Kollukların her zaman

duyduğu itimatla, tüm ilgisine mazhar olan birkaç "yetenekli öğrencinin" gerçek olduğuna inanmasını sağlayan hayali öğrenciye hürmet etmekte değil midir aslında?

10 "Her yılın kendi modası vardır. Falanca hocanın verdiği tavsiye yahut derslerin bozulmuş bir imgesini, beceriksizce çizilmiş bir karikatür gibi bulursunuz" (*Agrégation masculine des lettres*, 1950, s.10). "Öfkeden ziyade yılgınlıkla sınav kâğıtlarına bakarken ... bulursunuz". Hocalık ideolojisi, öğrencinin, dokunduğu her şeyi maruz bıraktığı yıkıcılığı kavrarken barbarlık ve doğal felâket metaforları arasında gidip gelir: Öğrenci, dili ya da fikirleri "yakıp yıkar", "talan eder", "bozar", "tahrip eder"; onlara "işkence eder". "Bu nazik metin çok kereler berbat bir muameleye, şiddete uğratılmış" (*Agrégation masculine des lettres*, 1965, s.22).

11 T.S.N.: Teodise [*théodicée*]: Kötülüğün karşısında Tanrı'nın adaletinin ve haklılığının savunulması anlamında kullanılan ve kökeni Eski Yunan'a dayanan felsefe terimidir.

tek bir yönü, kolyelerin ise bir başka yönü işaret ettiği Kula halkasında olduğu gibi, iyi sözler (ya da iyi sözcükler) her zaman hocadan öğrenciye, kötü dil (ya da kötü espriler de) her zaman öğrencilerden hocalara doğru gider. Yaklaşık olarak anlamaya dair statüsel vazgeçmişlik okul sistemine adaptasyonlarının hem ürünü hem de koşulu olduğundan, öğrenciler, anlamadıklarında hocayı kesmeye daha da az meyillidirler: Anlamaları beklendiğine veya anlamış olmaları gerektiğine göre anlamaya hakları olduğu fikrini edinemezler ve dolayısıyla da anlama konusundaki beklentilerini aşağı çekmekle yetinmek zorundadırlar. Kurumun devrettiği vahiy erkini elinde bulunduran sıfatıyla, selamete ulaşma amaçlı ibadetlerinin başarısızlıklarını müminlerin kendilerine yükleyerek yanılmazlığının temsilini muhafaza etmeyi başardığında aslında kuruma hizmet etmekte olan papaz gibi, okul hocası da kendisinden ziyade kuruma ait olan ve ancak ve ancak kusurun cemaatte olduğuna dair kalıplaşmış bir retoriğe sarılarak selamet endişesiyle defedebileceği bir başarısızlığı tespit etmekten kaçmaya meylettiğinde kendisini koruyan kurumu korur.

En nihayetinde, pedagojik iletişimde gerçekten dolaşımda olan bilgi miktarını olduğundan fazla addetme zorunluluğu, hocalarla öğrencilerin kuruma karşı bir ödevidir: Onları pedagojik mesajın meşru göndericileri ve alımlayıcıları olarak tanıyan Okul, onlara kuruma karşı bazı mükellefiyetler yükler ve bu mükellefiyetler, kurumdaki varlıklarının zımnen ifade ettiği kuruma yaraşır olmanın tam karşılığıdır.[12] Ayrıca, öğrenciler ve

12 Göndericilerle alıcılar arasındaki sembolik ilişkiler, son tahlilde, sadece pedagojik durumu tanımlayan nesnel ilişkilerin yapısını ifade etseler de bu ilişkilere belli sınırlar dâhilinde kendi güçlerini katabilirler (yapısal koşulları artık bulunmayan bir iletişimin görüntüsünün hayali bir biçimde bâki kılınmasına katkıda bulundukları, sistemin kritik durumlarında gördüğümüz gibi): Hoca/efendilerin, öğrencilerle pedagojik ilişkiye dair aynı psikolojik ve dolayısıyla etik vizyonu benimsemeleri ve daha net olarak, yanlış anlamada ve yanlış anlamanın olmadığı kurgusundaki işbirlikleri, faillerin, kişiler arası ilişki olarak deneyimledikleri nesnel ilişkilerine dair geliştirdikleri temsillerin bu nesnel ilişkilere kıyasla göreli bir özerkliğe sahip olduklarına

hocalar, akademik açıdan en ekonomik ya da getirisi en yüksek (okul argosunun ifadesiyle en iyi "kazandıran") davranışı tercih ederken (çoğunlukla bilinçli bir hesap değildir mevzubahis olan), bir yaptırımlar sistemi olarak tedrisi evrenin kanununa riayet etmekten başka bir şey yapmamaktadırlar. Sadece ve sadece birbirlerinden ayrılamaz olarak alımlanmış ve özümsenmiş olmasından ötürü onları bu şekilde tahayyül edebilen Okul hocasının, iletilen içeriklerle ve bu içeriklerin iletilme biçimleriyle bir kopuşu gerçekleştirmeden yeni bir dil ve dille yeni bir ilişki kurabilmesi imkânsızdır. Bunun da ötesinde hoca, öğrencilerin, kendi dilini ne kadar anladıklarını, çok düşük bir bedelle yani kendisine öğretildiği gibi öğretebilmesine müsaade eden kurguyu çökertmeden tam olarak ölçemez. Bundan başka, tespitinin tüm pedagojik sonuçlarını çıkartmak istemesi durumunda, bizzat öğrencilerinin gözünde, yükseköğretime yanlışlıkla düşmüş bir ilkokul öğretmeni olarak görünecektir.[13] Öğrenciye gelince; örneğin bir disertasyon yazarken, "9 ila 11 arasında bir not" getirebilecek, "yanlış bile değil" kabilinden yanlış genellemelere ve ihtiyatlı tahminlere başvurmak; kısacası, ne kadar anladığını ve ne kadar bildiğini, olabildiğince vazıh bir kurallar bütününe göre açığa vurmaktan (zira bu, açık olmanın bedelini ödemesini gerektirir) kaçınmak ve hocayla arasına bir mesafe koymanın tüm tedbirlerden ve tüm güvencelerden faydalanmak için, tüm eğitiminin onu yatkın kıldığı dili kullanmaya kendini bırakması hem yeterlidir hem de gerekli.[14] Öğrenciler, sunum benzeri

tanıklık eder (söz konusu temsillerin, nesnel ilişkilerin yapısının kendisini mümkün kılan dönüşümleri belli bir noktaya kadar gizlemeyi başarabilmesinden ötürü).

13 Tabii eğer bu alışılmadık ve yakışıksız girişim, bir o kadar sahte olan, konformizmin dışına çıkma prestijini sağlamazsa; ki o durumda da kurum onu yine yanlış çıkaracaktır.

14 Örneğin, dille geleneksel ilişkiyi tanımlayan kuralların, "yüksek retorik" ve "umutsuzluğun retoriği"nin son kertede dille aynı ilişki türünün varlığını varsaydığını gösteren tedrisi ihtiyat düsturlarında kendilerini açıkça ortaya koymasına *grandes écoles*'lere hazırlık sınıflarında rastlanabilir. En büyük saflığın, "hiçbir şey bilmediğin gerekçesiyle hiçbir şey yazmamak" oldu-

bir şeyi, en azından hocaya yönelik olarak her zaman yeniden yazabilirler ve bu yazdıklarında hiçbir bariz anlamsızlık göze batmaz, zira sistemin kullanımlarına sunduğu disertasyon türü, semantik atomlardan ibaret sonlu bir bütün üzerinde tatbik edilen ve birbirlerine mekanik olarak bağlı kelime zincirlerinden başka bir şey üretemeyecek olan ikinci sınıf ve ikinci elden bir *ars combinatoria*'nın[15] icrasına müsaade etmektedir. Tüm kelimelerin kullanılmasına izin olmayan bir kavgada kelimelerle kendilerini savunmak mecburiyetinde olan öğrencilerin sıklıkla, umutsuzluğun retoriğinden, ustalıklı söylemin büyük laflarının artık şifrelere ya da ayin niteliğindeki bir mırıldanmanın kutsal sözlerine indirgendiği bir dilin önleyici ya da yatıştırıcı büyüsüne doğru bir regresyondan başka sığınacak yerleri yoktur. Yoksulun göreceliği, hayali örneklemeler ve soyutla somutun, doğrulanabilirle doğrulanamazın arasında gidip gelen net olmayan kavramlar hep, netlik noksanlığından ötürü haklılık ya da yanılma payını sıfırlamak suretiyle riskleri asgariye indirmeyi hedefleyen kaçınma tutumlarıdır. Edinilmesinin toplumsal koşulları artık sağlanmadığında ustalıklı rahatlığın umutsuzca taklidi, düzenli değişimlerin yerlerini mekanik yahut anarşik değişikliklere bıraktığı *nativistic movements*'ta [göçmen karşıtı yerlicilik hareketleri, T.S.N.] olduğu gibi ustalığın karikatürüne dönüşür.

Dil ve dille ilişki

Ancak böyle bir eğitim sistemi, yerleştirdiği geleneksel iletişim

ğunu ve çok büyük boşlukları açık etmeden kronolojiden faydalanmayı bilmek kaydıyla "tarihten 'ortalamayı tutturmak' için fazla bir şey bilmeye gerek olmadığı" olduğunu herkes bilir örneğin. Bu kurnaz ihtiyat da riskler taşır elbette: kronolojide "Viyana borsasının çöküşü [*Krach boursier à Vienne*]" diye okuyup Viyanalı borsa simsarı Krach'ı anlatan ENS öğrencisinin başına geldiği gibi. Bu türden incilerle dalga geçen hocaların unuttuğu şey, sistemin bu tutunamayanlarımn sistemin hakikatini ortaya koyduğudur. "Akademik seçkinlerin" de bu okulda [ENS] eğitim gördüklerini düşünür ve bu sınavların tüm zımnî etik içeriklerini görürsek *homo academicus*'un ve entelektüel üretimlerinin önemli bir yanını kavrayabiliriz.

15 T.S.N. : Leibniz'e göre, genel devşirimler ve bileşimler kuramı.

türü sayesinde otoritesini kendisine tevdi eden sınıf yahut gruplara hâlâ hizmet ediyor olmasaydı eğer, asli işlevi olan zihinlere kazıma işinin yerine getirilmesine içkin gereklilikleri yerine getirmekten tamamıyla aciz göründüğü durumda bile ayakta kalmaya devam edebilir miydi? Pedagojik verimliliği sıfır noktasına gerilediğinde dâhi Okul'un yerine getirmeye devam ettiği sınıfsal işlevlerinin karşılığı olmasaydı sistemin, zihinlere kazıma işiyle görevlendirdiği faillere tanıdığı özgürlük o kadar geniş olur muydu? Bir üslubu, yani dille ve kültürle belli bir ilişki türünü aktarmayı bunca önemseyen bir tedrisatın, neleri Cizvit okullarından miras aldığı; profesyonel işle araya koyulan seçkin mesafeyi her türden seçkin mesleğin en ideal türü addetmeye meyilli bir aristokrasinin seçkin taleplerinin tedrisi ve dini [Hıristiyan] yeniden yorumlanmasından ibaret hümanist geleneğe borçlu olduğu Renan'dan Durkheim'e sıkça dile getirildi. Lakin Fransız sisteminin edebi beceriye, daha net bir ifadeyle, edebi tecrübe başta olmak üzere her türden tecrübeyi edebi söyleme dönüştürme becerisine biçtiği yüksek değer (edebi ve hatta bazen bilimsel hayatı Fransız usulü, Parisli bir hayat olarak yaşama biçimini tanımlayan budur), bu entelektüel geleneğin bugün hâlâ, eğitim sisteminin işleyişinde ve bu sistemin entelektüel alan ve farklı toplumsal sınıflarla ilişkilerindeki dengede yerine getirdiği işlev görülmediği takdirde anlaşılamaz.

Hiç kimsenin, hatta imtiyazlı sınıfların çocuklarının bile anadili olmamakla birlikte, dilin tarihinin eski hallerinin tarihsiz bir bileşimi olan akademik dilin, farklı toplumsal sınıflarca konuşulmakta olan dillerle mesafesi çok eşitsizdir. Toplumun farklı katmanlarının devreye girmesinden ötürü, "belli sayıda Fransızca ağzını ayırt etmekte" bir miktar keyfiyet olabileceğini gözlemledik. Lakin skalanın iki uç noktasında son derece iyi tanımlanmış iki ağız vardır: *burjuva ağzı* ve *sokak ağzı.*[16]

16 J. Damourette ve E. Pichon, *Des mots à la pensée, Essai de grammaire de la langue française,* Paris, Collection des linguistes contemporaines, 1931, C.I, s.50.

Sözvarlığı hatta sözdizimi, sadece okumuş kesimlerce ithal edilmiş, kullanılmış ve dayatılmış olmalarından ötürü, asimile edilmelerine izin verir nitelikteki yapılandırmalara ve yeniden yorumlara maruz kalmamış önemli miktarda Latince alıntı ihtiva eden ve geçirdiği safhalar âlimane veya zamane mercilerin normalleştirici ve sabitleyici müdahaleleriyle sürekli olarak denetlenmiş ve durdurulmuş olan burjuva diline tam olarak hâkim olabilecekler sadece, aile grubunda edindikleri tanışıklıklarına borçlu oldukları pratik hâkimiyeti, Okul sayesinde, dile yarı-âlimane hâkimiyet noktasındaki ikinci dereceden bir beceriye tahvil edebilmiş olanlardır. Pedagojik iletişimin bilgilendirici randımanının, her daim, alımlayıcıların (akademik dile az ya da çok tam ve az ya da çok âlimane hâkimiyetle tanımlanan) dilsel donanımlarıyla bağlantılı olmasından ötürü, *tedrisi getirisi olan dil sermayesinin* toplumsal sınıflar arasındaki eşitsiz dağılımı, toplumsal kökenle okuldaki başarı arasındaki (anketle tespit edilen) ilişkiyi tesis eden dolayımların en iyi gizlenenlerinden biridir (söz konusu faktör, içerisinde yer aldığı faktörler bütününe göre, dolayısıyla da farklı eğitim türlerine ve eğitim hayatının farklı aşamalarına göre aynı ağırlığa sahip olmasa dâhi). Verili bir zamanda ve toplumda rastlanabilecek olan farklı dil kodlarının toplumsal değeri (dolayısıyla da ekonomik ve sembolik getirisi) her daim, Okulun, dilsel "düzeltme"ye dair toplumsal olarak ikrar edilmiş kriter tanımında dayatmayı başardığı dil normundan onları ayıran mesafeye bağlıdır. Daha kesin bir ifadeyle, her bireyin sahip olduğu dil sermayesinin tedrisi piyasadaki değeri, Okul'un talep ettiği sembolik hâkimiyet türüyle, ilk sınıfsal eğitimine borçlu olduğu pratik dil hâkimiyeti arasındaki mesafeyle orantılıdır.[17]

17 Örneğin, dilin sözdizimsel karmaşıklığının, sadece, açık olarak biçime dair vasıfları ölçmesi gereken dil, yazma veya disertasyon gibi sınavlar değerlendirilirken değil, (dile pratik hâkimiyetleri onları sembolik hâkimiyetin en kusursuz biçimine eşitsiz bir biçimde yatkın kılan bireylerin eşitsiz bir şekilde vakıf oldukları) karmaşık şemalara hâkimiyeti gerektiren her türden entelektüel operasyonun (matematiksel ispat, hatta bir sanat eserinin an-

Ancak, eşzamanlı olarak *dille bir ilişki* edinilmeksizin bir dil edinilemez: Kültür alanında edinme tarzı, kendisini, söz konusu kazanımı belli bir kullanma şekli olarak, kazanılanda bâki kılar. Zira bizzat edinme biçimi, edinenle kazanım arasındaki nesnel ilişkilerin ifadesidir. Ayrıca, burjuva diliyle halk dili arasındaki en görünür farklılıkların ilkesini de dille ilişkide buluruz: Burjuva dilinin soyutlamaya, formalizme, entelektüalizme ve edeb-i kelamlı itidale eğilimi diye sıkça adlandırılan şeyde, her şeyden evvel, dile karşı, yani muhataplara ve hatta sohbetin konusuna karşı toplumsal olarak teşekkül etmiş bir yatkınlığın ifadesi görülmelidir. Her türlü seçkin görgü kuralının esasını teşkil eden seçkin mesafelilik, ölçülü rahatlık ve yapmacık doğallık; halk dilinin, kendini, münferit vakadan münferit vakaya, örnekten kıssaya gitme eğilimi yahut da büyük söylevlerin tumturağından ya da büyük duyguların azametinden müstehcenliğe, kabalığa ve açık-saçık şakalara kaçma eğiliminde açığa vuran dışavurumculuğunun ve kendini canlı bir şekilde ifade etme eğiliminin karşı kutbunda durur. Tüm bunlar, nesnel düzanlam ile öznel yananlam arasındaki, görülen şeylerle bu şeylerin, görüldükleri nokta-i nazara borçlu oldukları arasındaki ayrımın toplumsal şartları kendilerine tam olarak hiçbir zaman verilmemiş olan sınıfların ayırt edici özelliği olan deme ve olma biçimleridir.[18]

laşılması) değerlendirilmesi esnasında da göz önünde bulundurulduğunu görürüz.

18 Burjuva diliyle halk dili arasındaki karşıtlığı daha net betimlemek adına, Basil Bernstein'ın ve ekolünün, "orta sınıfların" *ölçünlü dili* ve işçi sınıfının *halk dili* arasındaki farklara dair çarpıcı analizlerine başvurulabilir. Ancak, söz konusu analizlerin ait olduğu teorik geleneğin (Sapir ve Whorf'un antropolojik geleneği olsun, Humbolt'tan geçerek Kant'tan Cassirer'e uzanan felsefî gelenek olsun) zımnî önvarsayımlarını göz önüne sermemekten mütevellit, Bernstein, ortaya çıkarıcı ve birleştirici ilkesi (kendileri de dünyaya ve başkalarına karşı tutuma dair farklı sistemlerin içinde yer alan) dille farklı ilişkilere dayanan farklılıkları, sözdiziminin karmaşıklık derecesi gibi dile içkin özelliklere indirgeme eğilimindedir. *Modus operandi* kendini hiçbir zaman *modus operatum* kadar nesnel bir biçimde göz önüne sermese de üretici habitusu (yani burada dille ilişki), ürüne (burada belli bir dil yapısı) indirgemekten kaçınılmadığı takdirde dili ve davranışları belirleyici

O halde, konuşanın toplumsal konumunun en kesin ayırt edici işaretlerinden biri olan, tedrisi dille ilişkiye dair farklılıkların (aşırı hürmetkâr veya rahat, gergin veya kayıtsız, zoraki veya aşina ilişki) ilkesi, hem ilk eğitimin aktardığı dille Okul'un talep ettiği sembolik hâkimiyet arasındaki mesafede hem de az ya da çok tam olan bu sözel hâkimiyetin edinilmesinin toplumsal şartlarında yatmaktadır. Toplumsal hiyerarşide yükseldikçe artan, duyguları ve yargıları sözel ifade yatkınlığı, tedrisi hiyerarşide ve meslekler hiyerarşisinde yükseldikçe daha da fazla talep edilen, kendi pratiğinle ve bu pratiğe hükmeden kurallarla mesafeyi bizzat pratiğinde ifade edebilme becerisine olan yatkınlığın tek bir boyutudur. Hiçbir şey, her daim kültürlü bir gelenek bağlamını gerektiren eksiltiye [ellipsis] ya da edebi metafora; halk diline, sözlü bilginin tamamını yahut bir kısmını duruma ve "koşullara" (Prieto'nun kullandığı anlamıyla) zımnî atıfla (ya da el hareketleriyle) ikâme etmeye imkân tanıyan "*deixis* [gösterim] yoluyla olan eksiltiler" (Bally'nin ifadesiyle) ve pratik metaforlar kadar uzak düşmez. Retorik usullerin, dışavurumcu etkilerin, telaffuzdaki nüansların, tonlamanın ezgisinin, söz dağarcığı kesit-

ilke olarak kavramaya mahkûm olunur veya başka bir deyişle, dilsel ürün onu üreten davranışların üreticisi olarak alınmış olunur. Bu türden bir dil sosyolojisine içkin olan *yapıya ilişkin gerçekçilik*, dilin yapısı da dâhil pek çok şeyi etkileyen davranışlar sisteminin üretildiği toplumsal şartları araştırma sahasının dışında tutma eğilimindedir. Bir örnek alırsak, orta sınıfların dilinin, hatalı aşırı-düzeltmecilik ve dilbilgisi yapısını denetlemeye yönelik işaretlerin yaygınlığı gibi özellikleri, dille, akademik doğruluğun meşru normuna kaygılı bir şekilde başvurmanın ayırt edici özelliği olduğu bir ilişkinin göstergelerindendir. Gerek sofra kuralları, gerek dil kuralları gerekse de görgü kurallarına uygunluk kaygısında kendini ele veren küçük burjuva dili, arzulanan sınıfın sosyalleşme tekniklerini edinme arayışlarında (adabımuaşeret kitapları veya [dili] doğru kullanma kılavuzları) çok daha net bir biçimde kendini dışavurur. Dille bu ilişkinin, kültür karşısında alınan tutumlardan müteşekkil bir sistemin parçası olduğunu ve bu sistemin bilinmekten ziyade ikrar edilen kültürel bir kurala riayet etme yönündeki katıksız bir iradeye ve kurala ihtimam göstermeye yönelik bir katılığa; yani son tahlilde, orta sınıfların sınıf ilişkileri yapısı içerisindeki durumunun ve konumunun nesnel özelliklerinin ifadesi olan kültürel bir iradeye dayandığını görüyoruz.

leri yahut söyleniş tarzı biçimlerinin; sadece, ifadesinin özgünlüğünü dert eden bir konuşmacının bilinçli tercihleri olması şöyle dursun -dille, icra olarak söz arasındaki karşıtlığa dair fazlasıyla aceleci bir yorumun düşündürebileceği üzere-, söz konusu ilişkinin dilin edinildiği ve kullanıldığı toplumsal şartların ürünü olmasından ötürü, üsluba dair tüm bu özellikler her daim, tüm bir konuşmacılar kategorisinin dille ortak ilişkisini dilin tam da kendisinde ele verirler. Dolayısıyla, yazının ve yazı yoluyla temâyüzün profesyonellerinin dille ilişkilerinin ayırt edici özelliği olan, mutat ifadelerden kaçınma ve seyrek rastlanan bir kullanım arayışı; kullanılan dili ve onu kullanma şeklini, umumiyi dışlamayı, temâyüzlerini ortaya koyan bir araç haline getirmeye meyilli imtiyazlı sınıfların bir vasfı olan dile karşı edebi yatkınlığın en uç formundan başkası değildir.

Dille ilişki, *davranış kipine* dair her şeyde olduğu gibi, hem soruların hazırlanmasında hem de sonuçların yorumlanmasında, ampirik bir araştırmanın çoğunlukla hayli rutin bir şekilde uygulandığı şekliyle deneysel ölçümden kurtulma eğilimindeyse de; bir kelime haznesi sınavıyla ölçülen dilsel donanımın nesnel karakteristiklerinde bile dilsel davranış kipine dair emareler bulmak imkânsız değildir.[19] Misal, bir kelime dağarcığı sınavına

19 Davranışla davranış kipi arasındaki ayrımı yok saymak, sadece kipleri itibarıyla birbirlerinden ayrılan pratikleri ya da görüşleri sadece ve basitçe aynı tanımlamaya mahkûm olmaktır. Örneğin siyaset alanında, solcularla "huzursuz sağcılar" arasındaki tüm farkı meydana getiren ve toplumsal kökenle bağlantılı olan, "solda" olma ve solda olduğunu söyleme biçimleridir; aynı şekilde sanat alanında, aynı eseri farklı şekilde sevme ya da ona hayran olma biçimleri kendini, müştereken hayran olunan eserler takımyıldızında ya da hayranlığın ortaya koyulduğu söylemin tarzında açığa vurur. Kültür adının altına yerleştirdiğimiz her şey akademik imayı akademik yorumdan ya da daha incelikli bir ifadeyle, ünlemli söz ya da mimik yoluyla kabul bildirmenin neyi ifade ettiğini birbirlerinden ayıran "ıvır zıvırda" devrededir. Burada hiçbir önemi olmayan ayrımlar görmekte diretenlere, davranışların üretici ilkesi olarak habitusun doğrudan ifadesi olmasından ve böylelikle özellikle de uzun vadeli öngörü için daha güvenilir bir temel sağlamasından ötürü, bir "angajmanın" şeklinin, eyleme geçiş olasılığını, görüşlerin açık içeriğinden çok daha kesin bir şekilde açığa çıkardığını hatırlatmak gerek.

kasıtlı olarak konulmuş var olmayan bir kelimenin (*gérophagie*) tanımına takılanların sayısının, Sorbonne öğrencileri -yahut da imtiyazlı sınıflardan gelen öğrencilerin ve bilhassa imtiyazlı sınıflardan gelen Sorbonne öğrencileri- arasında diğerlerinden çok daha fazla olması dille farklı ilişkilere dair bir göstergedir. En "parlak" okul geçmişine sahip (klasik eğitim, bakaloryada üstün başarı vb.) öğrencilerin, tuzak kelimeyi tanımlamakta diğerlerinden daha az tereddüde düştüğü ve etnolojik bir tınlamaya sahip bu kelimeye en serinkanlılıkla, uzun tutulmuş tanımları getirenlerin daha önceden ele alman ilişkilerin her birinde imtiyazlı olan kategori olduğu da eklendiğinde dile hâkimiyetteki rahatlığın, imtiyazlı bir sınıfa mensup olmanın sağladığı kendinden eminlikle birleştiğinde kayıtsız bir özgürlük hissine kadar vardığı sonucu çıkartılabilir.[20]

Aynı şekilde, sözlü bir sınavda adayların dilsel davranışlarının ve el-kol hareketlerinin metotlu bir şekilde gözlemlenmesi,(genel tavırda, el-kol hareketlerinde, giyim-kuşam, makyaj ve mimiklerde kendini ifade eden, hocayla ve sınavda olma hâliyle ilişkinin şekline bağlı olan) dilin kullanım şekline ilişkin doğruluk,

20 *Gérophagie* terimine ilişkin ifadeler arasında, iki dille ilişki türünü ortaya koyan iki farklı söyleyiş biçimi kolaylıkla ayırt edilebilmektedir: "Tanımı bilmiyorum" (E T hlk) — "Hiçbir şey çağrıştırmıyor" (K T Ort). "Géro (yaşlı mı acaba?); phagie: yeme eylemi; öyleyse yaşlıları yiyenler? (yanlış olabilir)". "Etimoloji yaşlıların yenmesini işaret ediyor olabilir" (K T Ort). Tedrisi sağduyunun ya da ihtiyatın yahut da daha net olarak, bilgisini tedrisi ihtiyatın sınırları dâhilinde en iyi şekilde kullanmaya çalışma gayretinin ifadesi olan bu beyanların zıt kutbunda, kestirip atan, küstah, aşırı rahat yahut zorlama bir söyleyiş biçimine rastlanmaktadır: "Etimoloji şöyle (...): Dolayısıyla, gérophagie insana inancı olmayan bazı kavimlerde yaşlıları yeme geleneğidir." (K P Üst) – "*Gero* yaşlı anlamına gelen *geras*tan geldiğine göre gérophagie, bir X topluluğundaki yaşı ilerlemiş unsurları tercih eden yamyamlık türünü niteler" (K P Üst).— "Aorist kipinde [Eski Yunancada kullanılan ve günümüzde bazı dillere de girmiş olan bir zaman, T.S.N.] çekilmiş —beslenmek: bazı ilkel boylarda rastlanan yaşlıları yeme âdeti" (K P Ort) — "*Gero* yemek, *anthropo* [insan] yemekte olduğu gibi" (E P Üst). (E=erkek, K=kadın, P=Paris, T=taşra, Hlk=halk sınıfları, Ort=orta sınıflar, Üst=üst sınıflar).

aksan, ton, konuşma biçimi gibi, hocanın yargısını kendisinin dâhi bilincinde olmadan yönlendiren göstergelerin de aralarında bulunduğu toplumsal göstergelerin bazılarının gün ışığına çıkarılmasını sağlar.[21] Deneyin gerekliliklerinin dayattığı analiz, bilgi ve becerilerin -en teknik olanlarının bile- değerlendirilmesinin, aynı genel yatkınlığa, yani bir toplumsal konumun karakteristik özelliği olan yapma-etme biçimleri sistemine dair, çakışan veya daha net bir ifadeyle fazlasıyla tekrar eden intibalar sistemince adeta kirlenmemiş hiçbir şey olmadığını ortaya çıkarır.[22] Misal,

21 Örneğin bir ilk metodik gözlem, sözel ve bedensel rahatlığın pozitif ve negatif göstergelerinin (hitap eylemi, endişe ve çekinmenin bedensel dışavurumları - ellerin titremesi veya yüz kızarıklığı gibi-, konuşma biçimi -irticalen veya notlara bakarak okumak gibi-, sınavı yapanla ilişkiyi niteleyen yapma-etme biçimleri – sürekli onaylanma arayışı veya görgülü bir mesafelilik), hem birbirlerine hem de aynı zamanda toplumsal kökene çok güçlü biçimde bağlı olduğunu gösterir. Sınırları ne olursa olsun bu türden bir gözlem, en azından, hem not verme ediminin bazı toplumsal faktörlerini hem de aynı zamanda, bu faktörlerin doğrudan hesaba katılmasını yasaklayan net çizgiye rağmen, etkili olmaları noktasında kullanılan kaçamak yolları açığa çıkartmak gibi bir etkiye sahiptir (zira analitik gözlemin sıradışı duruşunu varsayar). Örneğin, halk sınıflarından gelen öğrencilerin sıkılganlıkları veya sakarlıkları ya da orta sınıftan öğrencilerin ısrarcı iyi yapma iradeleri sınav yapıcıların açık tartışmalarında, sadece ve sadece, psikolojik niteliklerin biçim değiştirmiş hali şeklinde devreye girebilir ("çekingenlik" veya "sinirlilik" gibi ifadelerle). Sadece ve sadece, adayların kıymetlerinin değerlendirilmesinde bilincinde olunmaksızın devreye giren göstergelerin deneysel ölçümü, hocalık içtihadının terminolojisinde (jürilerin sınav raporları, sınav kâğıtlarının kenarlarına veya karnelere düşülmüş notlar) ifadesini bulan akademik idrak kategorilerinin toplumsal içeriklerini ortaya dökmeye imkân tanıyabilir.

22 Şu ya da bu okula özgü "ruh"a dair toplumsal algıya yön veren, aynı anda hem entelektüel hem de ahlaki olan "vasıflar"a dair minnacık göstergeler toplamı olarak bu görgü kurallarıdır: "Papaz okulunda, derdi Stendahl, rafadan yumurtayı, kendini dine adamak konusunda ilerlendiğini haber veren bir yeme biçimi vardır. Mezun derneklerinin son derece öğretici literatüründe bir büyü etkisi yaratmak ister gibi, bazen umutsuzca dile getirilmeye çalışılan tam da budur: "H.E.C. [Paris Yüksek Ticaret Okulu] ruhu bir düşünme şekli, bir zihniyet (...), kendi varlığınla bir davranma biçimidir." Normalyenin görgüsüne ya da politeknisyenin erdemlerine dair tumturaklı disertasyonlar ya da ağdalı sözler saymakla bitmez.

özellikle, hızlı konuşarak akademik sözlü ifade normlarına riayet etmeye gayret gösteren ve arada uyumsuz tonlara yer veren orta sınıflardan ve halk sınıflarından öğrencilerin davranış tarzlarında sıkça rastlanan "zorlama", rahatlığın karşıtı olarak kullanılagelir. "Doğal" diye nitelenen rahatlık, konuşma hızındaki serbestlikte, tondaki istikrarda ve üsluptaki arıksayışta (bunların her biri, aşırı derecede iyi söylemenin cazibesine getirilen denge unsurlarıyla, söyleyenini sözün kuvvetinin mükemmeliyetini saklama sanatından mürekkep sanata örnektir), dile çok ileri bir hâkimiyeti ifade eder. Dayatma ve kendini ispatlama kaygısının sızmış olduğu dille aşırı gayretkeş ilişki, bilincinde olunmaksızın yoksulun rahatlığı veya "sonradan görmenin" gösterişçiliği -ki ikisi de aynı yere gelir- olarak sınıflandırılmaktaysa eğer, kendini yüceltme işlevini, bir sınavda dâhi bizzat kendisi amaç olmaya devam eden bir iletişime dair itibarlı bir kurguya sıkı sıkıya bağlı olan eğitimcilerin gözünde çıkar gözeten bir bayağılık şüphesine yol açacak şekilde görünür kılmasındandır.

Dille bu iki ilişki türü arasındaki karşıtlık, sözel hâkimiyeti iki farklı edinme biçimi arasındaki karşıtlığa gönderme yapar: Tedrisi dille "tedrisi" bir ilişki türüne mahkûm kılan münhasıran tedrisi edinim biçimi ve kültürlü imalara ve çetrefilliklere izin veren dil ve kültüre tam hâkimiyeti üretme gücüne sahip olan tek biçim olan, farkında olmaksızın ve aşinalıkla edinim biçimi.[23] Kelimelerin, şeylerin gerçekliğini tanımladığı bir aile ortamında geçirilmiş bir çocukluğun hazırladığı tedrisi ortam tecrübesiyle, tüm gerçekliğini meydana getirmesinden ötürü bahsettiği şeyin gerçekliğini ortadan kaldırmaya birebir bir dilin tedrisi ediniminin halk sınıflarından çocuklara verdiği gerçekdışı tecrübe her yönleriyle birbirlerine zıttır: Dersliğin "lekelenmemiş" ve "doğru", yani "düzgün" dili, kenar notlarının "senliben-

23 Bazı dilbilimcilerin, gerçek çift dilliliği âlimane, yani tedrisi çift dillilikten ayırmak için rahatlık kriterine başvurabilmeleri manidardır. Bloomfield'in ifadesiyle "the native-like control of two languages [iki diline anadilinmiş gibi hâkimiyet]" (L. Boomfield, *Language*, New York, 1933, s.56).

li" veya "bayağı" diye tarif ettiği dilin ve daha da ötesinde, zoraki akültürasyon ve karşı-akültürasyon tecrübelerine eşzamanlı olarak maruz kalan, sınıf tekrar etmekle okuldan atılmaya râzı gelmek dışında seçenekleri bulunmayan taşralı öğrencilerin yatakhane anti-dilinin karşısında durur.

Sözlü aktarımın ve kelimelerle oynamanın diğer zihne kazıma ve asimile ettirme teknikleri üzerindeki adeta mutlak baskınlığı, Fransız eğitim sisteminin nesnel işlevlerinin en iyi göstergesidir. Amfitiyatrolarla pratik çalışma veya okuma odalarına ayrılan yer arasındaki orantısızlık ve özellikle, kitap olsun aygıt olsun, kendi kendine öğrenme materyallerine erişimin güçlüğü, kulaktan dolma öğrenmekle düzene ve kurala oturtulmuş tartışma, pratik, deney, okuma yahut iş üretimiyle öğrenmek arasındaki orantısızlığı ele verir.[24] Daha net bir ifadeyle, ister derste olsun isterse de adayların sözlü üretimlerinde, akademik kurumun düzene bağladığı ve haklarında yargıya vardığı her türden ifadeye kendini dayatma eğilimindeki yazılı ifadenin ve edebi üslubun kurallarına verilen kıymetin gösterdiği gibi, sözlü aktarıma tanınan öncelik, iletişimin, yazılı sözün hâkimiyetindeki bir sözlü söz vasıtasıyla yürütüldüğü gerçeğinin üstünü örtmemelidir: Bir kitap gibi konuşma idealinin hâkim olduğu bir akademik evrende tamamıyla meşru tek konuşma, her noktasında meşru kültür bağlamını ve sadece onu göz önünde bulunduran konuşmadır.[25]

24 Sözlü aktarımın okuldaki öğrenme sürecine etkisinin bir göstergesi, okunan, yeniden okunan, değiş tokuş edilen ve ödünç verilen ders notlarına verilen kıymetin gösterdiği gibi, dersin, öğrenci kategorisine bağlı olarak (cinsiyete, ikâmet yerine ve toplumsal kökene göre tavır farklılığına dair genel kanun itibariyle), başta kitapların olmak üzere, başka her türlü edinim yönteminin yerini görülmemiş bir boyutta almasıdır.

25 Fransız üniversite dilinin, yazılı söylemin zımnî kurallarına diğer eğitim gelenekleriyle bağlantılı âlimane dillerden daha fazla riayet ettiğini ispatlamak zor değil. Fransız tedrisatından geçmiş olanların, yazıldığı gibi konuşamayacaklarsa hiç konuşmamayı tercih ettikleri yabancı dilleri kullanmaktan kendilerini men etmelerinden bahsetmeye dâhi gerek olmaksızın; bir kompozisyonun üçlü gelişimi [giriş-gelişme-sonuç, t.s.n.], her dersin (özellikle de doğrudan yayına yönelik temel derslerin) her kısmının her an bütüne

Pedagojik işbölümü içerisindeki, kurumun örgütlenmesinin ve faillerinin ideolojisinin nesnel bir biçimde ortaya koyduğu hiyerarşi de bir o kadar açığa vurucudur. Ağızdan çıkan âlimane sözle aktarım, tüm hocalık yükümlülükleri arasındaki tek vazgeçilemez zaruret olarak hissedilir ve bundan ötürü, öğrencilerin çalışmalarını düzenlemeye ve değerlendirmeye dair işlerden, mesela öğretme ediminin tam tersi olarak algılanan ve asistanlara bırakılan kâğıtları notlandırmaktan (büyük ulusal sınavlardan birinin sınav kurulunda yer alınıp da hükümran bir erk ifa edildiği haller hariç) üstündür. Farklı akademik unvanları niteleyen ifadeler, hiyerarşide yükselindikçe kurumun meşru dilini konuşmak konusunda daha çok meşruiyet kazanıldığını gösterir: Yaptığı iş konuşmaktan ibaret olsa dâhi, *asistan* sadece pratik işleri yerine getirir; okutman [*chargé d'enseignement*] ders verirken aslında ondan pek da farklı bir iş yapmayan doçent [*maître de conférences*] konferans verir; temel addedilen dersleri verense sadece hoca/profesördür [*professeur*].[26] Bu katmanlı "iş tanımları" sistemi, teknik bir işbölümü kisvesinin altında, her ne kadar zor zamanlar ve operasyonel gereklilikler kadroyu münhasıran ellerinde tutanları söz konusu işlevi hiç durmadan büyüyen bir yardımcılar ordusu arasında paylaştırmaya mecbur bıraksa bile, ideal hâlinde bölünemez addedilmeye devam eden tek bir işlevin ifasında bir mükemmeliyet dereceleri hiyerarşisini gizler.[27]

referans verecek şekilde düzenlenmesi, model olarak ve sıklıkla da ön şart olarak yazılı söylemi alır.

26 İlkokul öğretmeniyse, gayet alelade bir biçimde "ders verir" [*fait la classe*], yani mesleğini ifa eder. Toplumsal kökenleri kendilerini mümtaz bir rahatlığa yatkın kılanların, pek çok davranışlarıyla, aristokratın aşağı işlere tepeden bakışını (kusursuz bir şekilde yerine getirilmiş entelektüel eylemle gayretkeş pedagojik mesai süreçleri arasındaki akademik karşıtlığın yansıması) ele vermelerinde şaşıracak bir şey yoktur. Zira tedrisi kurum, entelektüel mesainin materyal ve entelektüel tekniklerinin ve bu tekniklerle teknik ilişkinin metotlu bir biçimde belletilmesini nesnel olarak hiyerarşisinin son sırasına koyar.

27 Şayet geleneksel kurum söz konusu politikanın şartlarını ve bunu kabullenmeye yatkın failleri üretmemiş olsaydı, öğretim üyesi unvanına erişimin kuralları değişmemesine rağmen 1960 yılı civarından bu yana ast eğitim-

Kelimelere ve kelimelerle ustaca oynanabilmesine tanınan önceliğin dille ve bilgiyle ilişkiye dair içerimi, öğretici kadronun, içinde bulunduğu kurumsal şartlara ve özellikle de pedagojik uzamın morfolojisine ve dinleyici kitlelerinin toplumsal yapısına kendisini adapte etmesi için en ekonomik (zira önceki eğitimleriyle en uyumlu) yoldur:

> Hoca, haftada iki kez çoğunlukla iki ardışık derste rastgele oluşmuş, birbirilerinden tamamen farklı insanlardan oluşan bir dinleyici kitlesinin önünde bir saat önce hazır olmak zorundaydı. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarını dikkate almadan, ne bildiklerini ve ne bilmediklerini sorgulamadan iki saat boyunca konuşmak mecburiyetindeydi (...). Dinleyicinin bir dizi argümanı dinlemiş olmasını gerektiren uzun bilimsel çıkarımlar dışarıda bırakılmak durumundaydı (...). Dinleyici çekmeye ve tutmaya yönelik bir tür yarışın arenasına dönüşmüş herkese açık bu üniversite dersleri nedir? Çöküş Roma'sının hatipleri tarzı parlak sunumlar, "ezberden okumalar" (...). Performans boyunca açılıp kapanan çarpma kapı; sürekli gelip gitmeler; dinleyicilerdeki aylakça ifade; hocanın nadiren didaktik, bazen abartılı tonu ve yeni bir şey öğretmeyen ancak onay tepkilerini mutlaka alacak bu beylik laf arayışları çok yabancı ve alışılmadık geliyor.[28]

cilerin ve asistanların fakültelerdeki sayılarının artmasına götüren işe alım politikası kendini bu kadar kolay dayatamazdı: Otoritelerini riske atmaksızın mevzilerini genişletmeye imkân tanıyan ehven bir büyüme akademik erki elinde tutanların işine geliyordu; bu şekilde gerçekleştirilen bir tasarrufun bedelini ödeyenlerin, geleneksel kıdemliliğe doğru ilerleme modelinde, erişilemez ustayla halef sıfatı üzerinden erkenden özdeşleşmek için nedenler buluyorlardı (bitmeyen bir tezle kendi kendilerine çektirdikleri çileye mütevekkil ve bazen militanca boyun eğişlerinin gösterdiği gibi). Daha da önemlisi, ortaçağ loncası misali, bir gradus'un dereceleri arasındaki ayrım dışında bir işbölümü ilkesi bilmeyen bir üniversite örgütlenmesinde, sayılamaz derecede artmış aşamalara sahip bir kariyerin belirsiz bir şekilde uzamasını doğal olarak düşünmek ya da kaçınılmaz addetmek her iki tarafa de cazip geliyordu.

28 E. Renan, *Questions contemporaines*, Paris, Calmann-Lévy, 1868, s.90-91. Meslekler hiyerarşisinde yükseldikçe mesleğin kusursuz ifasının toplumsal olarak onaylanmış tanımının yapılan işle, yani işin asgari (ve aşağı) tanımıyla araya koyulan mesafeyi zımnen gerektirdiği çok genel olarak gözlemlenebilecek bir olgudur. Ancak bunun da ötesinde, hocalar ve bilhassa

Daha genel olarak, pedagojik eylemi büyülü bir söze ya da örnek bir sunuma indirgemeye meyilli bir zihne kazıma yönteminin hele de şimdilerde, entelektüel alanın modellerine doğrudan doğruya tâbi olan ve bizzat pedagojik pratikleri esnasında kendilerini entelektüel olarak ortaya koymaya davet edilen bir akademik zümrenin çıkarlarına özellikle uygun olduğunu görmeden Fransız akademik ve entelektüel hayatının kendine has tarzını anlamak imkânsızdır. *Ex cathedra* dersin, geleneksel bir pedagojideki işlevlerinden farklı -ve hatta onlara zıt- işlevleri yerine getirmesini engelleyebilecek hiçbir şey olmadığına şüphe yok: misal, bir başlangıç safhasında pedagojik iletişimin ve mesainin öncüllerinin en ekonomik yolla aktarılmasına veya araştırma eğitiminde, teorik bir sentezi ya da sorunsalı sunmak üzere kullanıldığında yahut da tekrarlı basit bir teknik destek unsuru olarak kullanılmak üzere kaydedildiğinde. Bununla birlikte, hem zihne kazıma yolları sistemi içerisinde taşıdığı ağırlık hasebiyle hem de davet ettiği dille ve bilgiyle ilişki hasebiyle, ağır olmayan derlemeyle aşırıya kaçmayan yaratıcılık arasındaki ılımlı bir denge konumundaki Fransız usulü (*à la française*) temel ders, en umutsuz taklitlerinde bile, ölçüt kabul edermiş gibi göründüğü normlarla ikili bir oyuna cevaz verir ve hatta onu üretir: Tedrisi netlik talepleri, onu malumatlı atıfların titizliğinden men eder, malumatlılık görüntüsü vermek özgün araştırmadan men eder ve yaratıcı doğaçlama görüntüsü vermek de her durumda,

da üniversite hocaları, mesleklerinin kusursuz ifasına dair imgelerinin bir kurumun nesnelliğine sahip olduğunu ve ancak egemen sınıflar içerisindeki entelektüel hizbin ve akademisyenlerin bu hizip (yani entelektüel alan) içerisindeki konumlarının bir toplumsal tarihi tarafından tam olarak kavranabileceğini hesaba katmalıdırlar. Bu pratiklerin ve ideolojilerin dört başı mamur bir analizi, eğitim sisteminin verili bir durumunda, yine bu pratik ve ideolojilerin şu veya bu eğitimci kategorisine bariz biçimde sunduğu hizmetleri hesaba katmalıdır. Dolayısıyla, yoklama almayı açıkça reddetmek ya da ödevlerin zamanında teslimini talep etmemek gibi davranışlar, kaliteli öğrencilerin karşısındaki kaliteli eğitimci imgesini asgari bedelle gerçekleştirme fırsatını verdiği gibi, özellikle aşağı konumlarda, eğitim faaliyetleriyle araştırma faaliyetleri arasındaki daimi bir ikili oyuna mahkûm eğitimcilerin iş yüklerini azaltmaya ve böylelikle en kalabalık fakülte ve disiplinlerde maruz kaldıkları duruma pratik bir çözüm bulmalarına müsaade eder.

açıklıktan ve malumatlılıktan men edebilir. Pedagojik iletişimin kurumsal şartlarının, bir akademik hükümdarlık ya da hanedan dönemi boyunca, muhafaza etme ve aşma iddiasına sahip olduğu tüm eserleri ikâme eden bir akademik bütün-birikim dayatmaya muktedir bir öğretici karizmasına (ya da oksimoruna) cevaz verdiği ve onu teşvik ettiği görülebilir.[29]

Bu kadar çok bilfiil entelektüelin veya entelektüel olma heveslisinin, görünürde Okul'un damgasını en az taşıyan davranışlarında bile, dille ve kültürle ilişkiye dair egemen modele bağlılıklarını neden ortaya koydukları da açıktır. Serbest denilen kültürün okul kültürünün hakikatini ihtiva etmesi veya daha net bir ifadeyle, okulla alakalı olup da hor görülen her şeyin omuzlanması noktasında vekâlet sözleşmesiyle bağlı bir üniversitenin teşvik ve ikrar ettiği ilişkinin (kültürle hatırşinasça ilişkinin) en net ifadesine, akademik kısıtlardan en âzâde akademisyenlerin en az akademik ifadelerinde rastlanması sadece görünürde bir paradokstur. Şayet Paris usulü kültür bir bilgi sınaması yoluyla değerlendirilmeye tâbi tutulduğu anda ortadan kalkmaya meylediyorsa, istikrarsız yapısını, içinde edinildiği şartlara borçlu olmasından (yazarlarla, eserleriyle ve her ikisinden de bahsedenlerle kısa karşılaşmalar ya da yarı seçkin gazeteleri haftadan

29 Tarihsel konumunun, aydınlanmanın rasyonalizmine, özellikle de eğitimin yapabileceklerine ilişkin inanca karşı romantik isyanın ilk işaretlerini idrak etmeye yatkın kıldığı Kant, ilham ve yaratıcı deha ideolojisinin cevaz verdiği kurum karizmasının etkilerini çok güzel dile getirir: "Ancak dehâ tabelasının altında, dâhiler denilen bir insan türü kendini dayatmıştır (daha ziyade, dehânın maymunlarıdır bunlar). Bu tür, doğanın normalden daha fazla iltimas geçtiği zihinlerin dilini konuşur; öğrenmenin ve araştırmanın verdiği zahmetler ona kayıp olarak görünür; bilim dallarının ruhunu bir çırpıda edindiğini ancak onu, küçük, sıkıştırılmış ve kuvvetli dozajlarda sunduğunu iddia eder. Şarlatanların ve hokkabazların ırkı gibi bu ırk da bilgelik makamlarının tepesinden, siyasetle, ahlakla ilgili kesin yargılara varır. Zihninin sefaletini gizlemeye çalışırken bilimsel ve ahlaki kültürün ilerlemeleri açısından son derece zararlıdır. Numaralarına dönüp bakmadan gülüp geçmekten; çalışkanlılık, düzenlilik ve netlik içerisinde, sebatla kendi yoluna devam etmekten başka ne yapılabilir ki onun karşısında ?" (E.Kant, *Anthropologie,* çev. M.Foucault, Vrin, Paris, 1964, s.89-90.)

haftaya takip etmek aracılığıyla); ondan daha da önemlisi, böylesi şartlarda edinilmiş bir kültürle ilişkinin, salon sohbetlerinin sınıflandırıcı mimiklerine yahut sanat veya felsefedeki sağ-solla, siyasetteki sağ-solu bir göz kırpması kadar kısa bir sürede birbirine karıştıran genel sınıflandırmalara mahkûm ve mümtaz bir sohbete ya da bohem argümanlara terk edilmiş alanlarda kendini gerçekleştirmesindendir. Ancak, kültürle kültürlü ilişkinin ifa ettiği toplumsal temayüzün işlevinin münhasıran "genel kültürün" "insancıl" formuyla ilişkili olduğunu ve ebediyen öyle olacağını varsaymak safdillik olur. Ekonometrinin, bilgisayar biliminin, operasyonel araştırmanın yahut son yapısalcılığın prestijleri, bir başka dönemin klasik edebiyat veya eski dillere dair bilgisi misali, seçkin bir süs veya toplumsal başarı aracı olabilir: Kolokyumlarda edindikleri bilgileri kolokyumdan kolokyuma koşarak satan teknokratları; uzmanların uzmanlık izlerini en az taşıyan kitaplarının en genel sayfalarına şöyle bir göz atmak suretiyle uzmanların uzmanlığına içkin sınırlara dair genel söylemler çıkartan denemecileri veya şimdilerde, konuşmacıyı anında, plebyen pozitivizm günahından arındırarak öncü bilimin ileri cephesine yerleştiren "şık" imalar sanatında ustalaşmış bilim züppelerini getirin aklınıza.

Karşılıklı Konuşma ve Muhafaza

Ancak olabilirlikleri ve olasılıkları, pedagojik iletişimin hem yapısına hem de icrasının toplumsal ve kurumsal şartlarına nesnel olarak nakşolmuş pratikleri yahut ideolojileri eğitimciler zümresinin çıkarlarıyla veya daha naif bir biçimde itibar veya özsaygı arayışıyla izah etmek, bir eğitim sisteminin, toplumsal işlevini -egemen kültürü meşrulaştırmak- yerine getirebilmek için eyleminin meşruiyetinin ikrarını (misal, söz konusu kültürü zihinlere kazımakla yükümlü hoca-efendinin otoritesinin ikrarı biçiminde) elde etmek zorunda olduğunu unutmak olur. Egemen sınıfların kültürünü ve kültürle ilişkisini meşrulaştırmaktan ibaret toplumsal işlevi dışında bir teknik işlevi bulunmayan uç vaka konumundaki bir eğitim sisteminden bahsetmek Fransız eğitim

sisteminin bazı eğilimlerini gün ışığına çıkartmaya yarıyorsa eğer, söz konusu sistemin, bir yandan söze büyük bir yer verip öte yandan da son derece az aktarmasının, (hem bilimsel hem de edebi) kültürün toplumsal işlevini her daim donanımın teknik işlevinin önünde tutma eğiliminde olmasındandır. Ustalıklı söylem sadece kurumun otoritesiyle dinlenseydi -ya da işitilseydi-, en azından, kendisini mümkün kılan kurumun otoritesini ve bilfiil alıcılarının meşruiyetini dayatırdı. "Her şeyi unuttuğumuzda geriye kalan", kültürle, unutma hakkıyla tanımlanan bir ilişkidir ki bu, bilinenin ya da daha doğrusu, öğrenilmiş olanın toplumsal olarak ikrar edilmiş olunduğu fikrini zımnen barındırır: Antik metinlerle uzun süre haşır neşir olduktan, klasik yazarlarla uzun uzadıya ahbaplık ettikten sonra, sözlüğün pembe sayfalarında[30] yazanları yüzü kızarmadan hatırlamak veya daha ileri okul başarısı seviyelerinde, Giradoux'nun hatırşinas bir edayla "büyük ahlaklarla, büyük estetiklerle, büyük yazarlarla âşina olanlara" yani ENS'lilere isnat ettiği, "meşhur babanın oğlu ya da yeğeniyle ilişkisi" şeklinde tanımlanabilecek ilişkilerin ayırt edici özelliği olan âşinalık ve rahatlık dışında geriye ne kalmıştır?

Eğitimciye, kurumun otoritesini kendi şahsı yararına kullanma gücünü ve hakkını tevdi etmek, eğitim sisteminin, memurunun tüm şahsî yeteneklerini, donanımını ve coşkusunu kurumun ve dolayısıyla da kurumun toplumsal işlevinin hizmetine sunmasını sağlamasının en kesin yoludur. Öğretmen/hoca, kendi arzusundan ve bilgisinden bağımsız, kendini, geleneksel formuna bir tür dramatik eylemin mutlaka eşlik etmesi gereken bir pratiğin toplumsal tanımına göre tanımlamak durumundadır: Gerçekleşmesi pedagojik otoriteyi gerektirse de pedagojik eylem, otoritesinin ikrarını açık bir çember içerisinde, zihne kazıma mesaisinin içerisinde ve o mesai vasıtasıyla elde etmek durumundadır. Kurumun, görevinin ve ilettiği kültürün kalitesini onu ilettiği şahsi yöntemin kalitesiyle ortaya koyması gereken

30 T.S.N.: *Larousse* sözlüğünün orta kısmında, Latince ve Eski Yunanca ifadelere ayrılan pembe sayfalara gönderme.

hocayı, göreviyle bağlantılı otoritenin sembolik vasıflarıyla (beyaz ceket ya da önlük aşçı, kuaför, garson ve hemşire için ne ise hoca için de aynısı olan söz üniformasından başlayarak) donatmış olması gerekir ki; bir cerrahın, solistin ya da akrobatın vücut hareketleri gibi, bir görevin, icracının ve icranın eşsiz niteliğini sembolik olarak ifade etmeye yatkın yanlarını vurgulayarak kurumun en görünür olan güvencelerinden gösterişli bir şekilde vazgeçme zarafetini ortaya koyabilsin: Sözel akrobatlık; kavranması güç imâlar, kafa karıştıran referanslar yahut buyurgan muğlâklık gibi, karizmayı en tipik şekilde ifade eden hünerlerin yanı sıra onlara destek yahut ikâme görevi gören kaynakların gizlenmesi, önceden hazırlanmış şakalara baş vurmak ya da sorun çıkarabilecek sözlerden kaçınmak gibi teknik reçeteler, sembolik etkililiklerini, kurumun kendilerine sağladığı otorite durumuna borçludurlar. Şayet kurum, yardımcı unsurlarla ve hatta kurumsal kaideyle oynanmasına müsaade ediyor ve bilakis bunu teşvik ediyorsa bu, pedagojik eylemin, içeriğin de ötesinde, her daim bu içeriğin kıymetinin onaylanmasını da aktarmak zorunda olmasındandır. Bunu başarmanın en iyi yolu da iletişimin, yerine başka şey konulamayacak olan yönteminin yerine, birbirlerinin yerini alabilen aktörlerine sağladığı itibarı iletilen şeyin hesabına geçirmektir.

Ancak, kurumsal kaideyle oynanmasına müsaade etmek, programa zımnen nakşolmuş özgürlükler misali, ders verenle bir ilişki vasıtasıyla tedrisi kurumla bir ilişkiyi ve onun vasıtasıyla da dille ve kültürle bir ilişkiyi belletmektir ki bu ilişki de egemen sınıflarınkinden başkası değildir. Akademik aklın, eğitimciyi, kurumdan istifade etmeye yatkın kılmak suretiyle kuruma hizmet etmeye sevk ettiği kurnazlığı, en nihayetinde, akademik aklın bilincinde olmadığı ve her durumda ikrar edemeyeceği bir toplumsal muhafaza işlevine hizmet eder: Eğitim sisteminin eğitimciye tanıdığı özgürlük sisteme hizmet etmesini sağlamanın en iyi yoluysa şayet, eğitim sistemine tanınan özgürlük de sınıflar arasındaki yerleşik ilişkilerin bâki kılınmasını sağlamasının en iyi

yoludur; zira bu hedeften sapma ihtimali, toplumsal işlevini en iyi, münhasıran kendi hedeflerinin peşinden gider göründüğünde ifa eden bir sistemin bizzat mantığına kazılıdır.

Dille ve kültürle ilişkinin; yani eğitim sisteminin ve münevver geleneğin özerkliğinin en mükemmel ifadeleri gibi gözüken, yapma veya söyleme şekillerine dair bu sonsuz sayıdaki küçücük farklılıkların, bu sistemi sınıflar arasındaki ilişkilerin yapısıyla birleştiren ilişkiler bütününü belli bir açıdan özetlediğini başka türlü ortaya koymak için, dille başka türlü bir ilişkinin tedrisi pratiklerin bütününün içerisine yerleştirilmesinin nesnel olarak gerektirdiği tüm önkoşulları tahayyül etmek yeterlidir.[31] Dolayısıyla, tüm pedagojik pratiğini, salt tedrisi edinim yönteminin özerkliğinin mantıksal olarak gerektirdiği tamamıyla açık ve net bir pedagojinin olmazsa olmazlarına tâbi kılma becerisini de kendisine atfetmezsek, kendi söylemiyle, öğrencilerinin söylemiyle ve öğrencilerinin kendi söylemiyle ilişkileriyle, tüm hatırşinaslıklardan arınmış ve tüm geleneksel işbirliklerinden azade bir ilişki kurabilen bir hoca tahayyül edilemez. Koda dair yanlış anlamayı asgariye indirme niyetini sürekli ve metotlu bir izahla yönlendiren bir eğitim, söylemde zımnî olanı anlamaya farkında olmadan ve aşinalık yoluyla hazırlanmış bir kitleye hitap etmesinden ötürü, gönderinin kodunu özellikle öğretmekten temel bir zımnî tavırla kaçınabilecek bir eğitimle taban tabana zıttır. O

31 Bu hayali varyasyon, başka bir tarihsel bağlamda, kültürün kültürle ilişkiden kopartılabileceğini, yani burjuva ideolojisinin, kültürle "doğal" olan dışındaki herhangi bir ilişki türünü kültürlü olarak tanımayı reddetmek suretiyle ***kültürün doğasının*** kurucu unsuru olarak ortaya koyduğu, kültürü âşinâlık yoluyla edinme durumundan kopartılabileceğini varsayar. Kültürle ilişkinin iki türü -Okul'un ikrar ettiği kültürle ilişki türü ve egemen sınıfların tekelinde bulunan kültürle ilişki türü- arasında önceden tesis edilmiş olan uyumun varlığını tespit etmek, kendisinden çıkartılabilecek tüm sonuçlar dikkate alındığında halk kültürünün, tedrisi ikrar yoluyla kayıtsız şartsız takdisi yönündeki popülist eğilimi gerekçelendirmek şöyle dursun; âlimane kültürle egemen sınıfların kültürü arasındaki ilişkiler meselesini bütünüyle yeniden formüle etme gerekliliğini dayatır. Zira Okul, varsaydığı ve takdis ettiği kültürle ilişki itibariyle ama bir o kadar da aktardığı kültürün içeriği itibariyle egemen kültürü takdis eder.

halde, verimliliğini azamiye çıkartmak için metodik bir arayışa yönelmiş bir pedagojik mesai, gönderi düzeyiyle alımlama düzeyi arasındaki mesafeyi düşürmeye bilinçli olarak meyledecektir: ya mesajın kodunu mesajla aynı anda, alımlayıcının, koduna vakıf olduğu bir ifade vasıtasıyla -sözlü, yazılı veya hareketlerle- vermek suretiyle alımlama düzeyini yükselterek ya da alımlayıcılara edinme araçlarını tedarik etmek suretiyle alımlama düzeyinin tecriden artırılmasını sağlamak üzere (gönderinin tekrar edilmesi ve alıştırmalar vasıtasıyla) her bir mesajın işlevinin bir sonraki mesaja hazırlık yapmak olduğu kontrol altındaki bir programa adım adım riayet edilerek ve gönderi düzeyini böylece geçici olarak indirerek.[32]

Pedagojik mesaiden azami verimliliğin alınması son kertede, sadece göndericiyle alıcının dile hâkimiyetleri arasındaki mesafenin ikrarını değil, aynı zamanda bu mesafenin üretiminin ve yeniden üretiminin toplumsal koşullarının bilinmesini; başka

32 Alımlama düzeyinin yükseltilmesi arayışına yönelmiş bir eylem, genellikle vülgarizasyon [halka yayma] teşebbüsünü veya daha somut olarak, gönderi düzeyini belli bir alımlama düzeyinde sabitleyen bir öğretimin (ya da başka bir kültürel yayma türünün), pedagojik mesaide tasarrufa gitme amacını güden demagojik tavizlerini tanımlayan ve gönderi düzeyinin düşürülmesinden ibaret bir eylemden farklıdır. Şayet bir eğitim sisteminin, her daim, teknik olarak talep edilebilir donanımlara dair toplumsal bir tanımı dikkate alması gerektiğini, yani indirime gidilemeyecek bir bilgi ve eğitim düzeyinin her durumda belletilmesini emniyet altına alması gerektiğini kabul ediyorsak, kaybı asgariye indirmek amacıyla, iletilen bilgi miktarının sonsuza dek azaltılmasının imkânsız olduğu ortadadır (öğrencilerin yüksek özümseme oranıyla övünebilen ancak bunu, özümsenmiş bilgi miktarındaki önemli bir düşüşle gerçekleştiren bazı buyrukçu olmayan eğitimlerde yapıldığı gibi). Yani pedagojik bir mesai, birbirleriyle çelişen ve her ikisi de tam olarak feda edilemeyecek iki gerekliliği ne kadar kusursuz bir biçimde yerine getirirse hem mutlak hem de görece olarak o kadar daha verimlidir: Bu gerekliliklerden birincisi, tekrarı azaltmaya ve yoğunluk ve kısalık arayışına götürebilecek olan, gönderilen bilginin mutlak miktarını azamiye çıkartmak (geleneksel eğitimdeki bir şeyleri atma yoluyla eksilti ve zımnen söylemeyle aynı şey değil), ikincisiyse bilinçli ve hesaplanmış yinelemeler şeklinde tekrarı artırmak (müzikteki tema çeşitlemelerine benzeyen geleneksel yinelemeyle aynı şey değil) ve başka bu tür tekniklerle kaybı asgariye indirmektir.

bir deyişle hem farklı sınıfların edinim biçimlerinin hem de tedrisi takdis ve dolayısıyla da sınıflar arasındaki dilsel farklılıkları bâki kılma mekanizmalarının bilinmesini gerektirir. Böylesi bir pratiğin, (tabii eğer tesadüfî veya mucizevî bireysel dönüşümlere bel bağlanmıyorsa) gerçek anlamıyla ve münhasıran pedagojik olan bir talebi karşılamaya nesnel olarak mecbur olan hocalardan beklenebileceği aşikârdır. Farklı söylersek söz konusu pratik, dille ve kültürle başka türlü bir ilişkiyi belletmeye yönelmiş; yani bambaşka bir dinleyici kitlesinin ve (sadece hiyerarşik değil) teknik olarak farklılaştırılmış; dolayısıyla eğitim, araştırma ve hatta idare görevlerindeki geleneksel farklılaşma eksikliğinin izin verdiği döngüsel mazeret oyunlarına imkân vermeyecek mesleki gerekliliklere cevap verecek şekilde işe alınmış ve eğitilmiş eğitimcilerin nesnel çıkarlarına tâbi olacak bir pedagojik eylemi gerektirir.[33] Kısacası, böylesi bir pedagojik eylemi ancak, bir başka dış işlevler sistemine ve bununla bağlantılı olarak da başka bir güç ilişkileri hâline hizmet eden bir eğitim sistemi mümkün kılabilir.

33 Çok radikal bir yeniden yapılanmayı belirlemeye kadar varmasa da pedagojik teknolojideki değişimler (görsel-işitsel imkânlar, programlanmış eğitim vb.) eğitim sisteminde bir dizi sistematik değişimi tetikleme eğilimindedir. Pedagojik iletişimin teknolojik temelindeki değişimlere otomatik olarak belirleyici bir merci rolü yüklemekten kaçınmak -ki bu, teknik imkânların eğitim sisteminin teknik ve sosyal işlevlerine bağımlılığını yok saymak anlamına gelir- gerekli olmakla birlikte (kapalı devre televizyonun temel dersin geleneksel özelliklerini absürt noktasına kadar vurgulamaktan başka bir özelliği olmayabilir), pedagojik ilişkiyi en özgül noktasında, yani iletişim araçlarından etkilemesinden ötürü, pedagojik eylem teknolojisindeki değişimler pedagojik ilişkinin toplumsal tanımını etkileyebilir. Özellikle, mesajın kaydedilebilme ve dolayısıyla sonsuz kez yeniden gönderilebilme imkânından ötürü, eğitimin zaman ve mekân kısıtlarından kurtulup göndericilere değil, mesajdan istedikleri an ve istedikleri gibi tasarruf edebilecek olan alıcılara odaklanabilecek olmasından ötürü, gönderi ile özümseme arasındaki görece ağırlık etkilenebilir. Velhasıl, kaydın etkisi gönderi üzerindeki denetimi güçlendirecek ve karşılıklı talepler sistemini değiştirecek niteliktedir. Örneğin, öğrenciler geleneksel hocanın, şakalar ya da anektotlar gibi en sevilen etkilerini "lüzumsuz" ilan etmeye meylederken sözün geri döndürülemez uçuculuğunun kendilerine sağladığı korunakların ortadan kalkmasıyla birlikte hocalar daha fazla otosansüre başvurmak zorunda kalmaktadır.

Şayet Fransız eğitim sistemi, imtiyazlı sınıfların, tam da tekelini ellerinde tutmalarından ötürü meşru olarak ikrar ettirme ve dayatma eğiliminde oldukları bir kültürle ilişkinin edinim şartlarının tekeli üzerinde temellenmiş bir kültürel imtiyazı sürdürüyor ve takdis ediyorsa bunun sebebi, ikrar ettiği kültürle ilişkiye, ancak ve ancak, zihinlere kazıdığı kültürün âşinalıkla edinilmiş olduğu takdirde tam olarak hâkim olunabilecek olmasıdır. Bir başka sebep de yerleştirdiği zihne kazıma modelinin, görece özgüllüğüne rağmen meşru kültürün (toplumsal koşulları, kültürleri sadece egemen sınıfların kültürü olan ailelerde verilen) zihne kazıma yöntemiyle süreklilik arz ediyor olmasıdır. Fransız eğitim sisteminin ilk olarak, talep ettiğini açık bir şekilde vermeyerek, kabul ettiği kitlenin tamamından, vermediği şeye, yani dille ve kültürle, belli bir zihne kazıma yönteminin münhasıran ürettiği bir ilişki türüne aynı şekilde sahip olmalarını talep ettiği; ikinci olarak da aile içerisinde gerçekleşen türden bir zihne kazıma yönteminden olabildiğince az farklı bir zihne kazıma yöntemini sürdürerek sadece ve sadece, vermediği eğitimi alanlarca tam olarak alınabilecek bir bilgiyi ve eğitimi verdiği görülmektedir. Nitekim, geleneksel sistemin egemen sınıflara bağımlılığı doğrudan doğruya, kültürle ilişkiye kültüre kıyasla; kültürle ilişki biçimleri içerisinden ise, kendisinin hiçbir zaman tam olarak üretemeyeceğine öncelik tanımasında okunabilir. Yapma-etme biçimlerini kendisine borçlu olanların aşırı tedrisi yapma-etme biçimlerine değer vermez ve bu şekilde, yapma-etme biçimlerini belirleme noktasında kendine has bir yöntemi olmadığını itiraf eder. Dolayısıyla, bu noktada salt tedrisi olabilecek bir yöntemin özerkliğini ortaya koymak konusundaki kudretsizliğini kabul ederken ele verdiği, sınıf ilişkileri karşısındaki bağımlılığının nihai hakikatidir.

Nasıl ki geleneksel ekonomik davranış türü nesnel olarak, kendini hiçbir zaman bu sıfatla ortaya koymayacak olan ve dolayısıyla nesnel hedeflerine ulaşıp ulaşamadığı sorusunu soramayacak olan ekonomik bir pratik ise, geleneksel pedagojik mesai

de bir *kendinde pedagoji* olarak; yani bizzat kendi varlığıyla, nesnel olarak ortaya koyduğu işlevleri yerine getirmeye en müsait yollara dair rasyonel hesabı görmezden gelen ya da dışarıda bırakan bir pedagojik pratik olarak tanımlanabilir. Fransız akademik geleneğinin pek çok örneğini sunacağı ve Yunan okullarının yerleştirdiği, mükemmeliyetin öğretilip öğretilemeyeceğine dair tartışmada da Konfüçyüsçü amatörlük kültünde de rastlanılan, tedrisi davranış tarzının tedrisi itibarsızlığının evrensel plandaki bu yaygınlığın tek sebebi, pedagojik işlevlerini, kendisini okul olarak inkâr etmeksizin inkâr edemeyecek; ama kendisini geleneksel okul olarak inkâr etmeden de ikrar edemeyecek olan tedrisi kuruma içkin çelişkinin tezahürü olmasındandır. Ming ve Ch'ing dönemlerinin "akademik anti-akademizmi" okullu ressamlık geleneğinin ayırt edici özelliği olan formel âdetler, kısıtlamalar ve yasaklamalarla hangi türde bir ilişkiye sahipse, yaratıcı ilhama öğretmence methiyenin, tavsiye ettiklerini yapmanın da yaptıklarını tavsiye etmenin de çok uzağında olan dehânın sadık hizmetkârları edebiyat öğretmenlerinin günlük didaktiğiyle ilişkisi odur.[34] Ancak okullu geleneklerin yahut geleneksel okulların gerçekliğiyle, kendini en ısrarlı biçimde belki de en rutin eğitim sistemlerinde ortaya koyan yetenek ideolojisi arasında varmış gibi görünen çelişki, kültürle tedrisi olmayan ilişkiye dair tedrisi kültün, tedrisi olsa dâhi, bir muhafaza işlevini yerine getirme yatkınlığına sahip olduğunun üstünü örtmemelidir. Zira geleneksel türdeki tedrisi eylem, atladığı, yer vermediği noktalara dek, hiçbir zaman tam olarak ona borçlu olmadıkları bir kültürle ilişki türünün tekelini tedrisi olarak meşrulaştırması için Okul'a ihtiyaç duyan sınıfların pedagojik çıkarlarına otomatik olarak hizmet eder.

Tarihsel karşılaştırma, (yapma-etme biçimlerine dair bir kurallar bütününe indirgenmiş bir üsluplaştırmaya meyleden)

34 J.R. Levenson, *Modern China an its Confucian Past*, Anchor Books, New York, 1964, *passim*, ve bilhassa s.31. Ayrıca bkz. E. Balazs, "Les aspects significatifs de la société chinoise", *Asiatische Studien*, VI (1952), s.79-87.

egemen sınıfların kültürüyle geleneksel pedagojiyi birleştiren ilişkileri ya da daha net bir ifadeyle, imtiyazlı sınıfların her birinin değerler sistemiyle meşru kültürü meşru kullanma yöntemini yeniden üretmeye mahkûm konumdaki geleneksel eğitim sistemlerini birbirlerine bağlayan yapısal ve işlevsel yakınlık ilişkilerinin bambaşka tarihsel durumlarda görülmesini sağlamak suretiyle, sürekli tekrar eden bu ilişkiler kombinasyonunun, Fransız eğitim sisteminin hangi yanlarında ifadesini bulduğunun anlaşılmasını sağlar. Bu kombinasyonun Fransa'nın tedrisi ve fikri geleneğinde aldığı özgül biçimi izah etmek için, İsa Tarikatı'nın (Cizvitler), Katolik ahlakını sekülerleştirilmesi esnasında inayet teolojisini dünyevi bir iyi niyetler ideolojisine dönüştürmesine kadar uzanmak şarttır. Ancak, bu tarihsel biçimin bekâsının izah gücüne sahip olmasının şartı, kendisinin de işlevlerinin bekâsıyla izah edilmesidir: Pedagojik âdetlerin, eğitim sisteminin tarihinin sürekliliğinin emniyete aldığı sürekliliği, toplumsal yapıdaki değişimlere rağmen, kendisini egemen sınıflarla bir araya getiren ilişkiler sistemi içerisinde her daim benzer konumlar bulmuş olan bir Okul tarafından yerine getirilen hizmetlerin sürekliliği sayesinde mümkün olmuştur.[35] Dolayısıyla, XVII. yüzyıl etiğinde kaideleştirilirmiş olan "dürüst insan" -ki Konfüçyüs geleneğindeki "kültürlü beyefendi" ondan hiç uzak değildir- davranışları, tedrisi programların içeriklerin-

35 Belli bir eğitim sistemini niteleyen zihne kazıma yöntemini ve dayatma yöntemini, yeniden üretmekle yükümlü olduğu kültürün, belli bir sınıf ilişkileri yapısı içerisindeki toplumsal işlevlerine borçlu olduğu özgül niteliklerle tam olarak ayrıştırmak hiçbir zaman mümkün değildir. Nitekim Calverton'un belirttiği gibi, Fransa'da egemen kültüre ve o kültürü yeniden üretmekle yükümlü kurumlara kendine has biçimini veren, aristokrasinin kültür idealine kısmen sadık kalan bir büyük burjuvaziyken Birleşik Devletler'de, kültürel ve tedrisi geleneklere damgasını vuran, baştan itibaren küçük burjuvazi olmuştur (V.F. Calverton, *The Liberation of American Literature*, New York, Charles Scribners' Sons, 1932, s.XV.). Aynı şekilde, iki ülkenin eğitim sistemlerini birbirlerinden ayıran farkların ilkesi (özellikle de hâkim kültürlü insan imgesiyle kurdukları ilişki bakımından), farklı dönemlerde Fransa ve Almanya'da burjuvaziyle aristokrasinin işgal ettikleri görece konumların sistematik bir karşılaştırmasıyla ortaya çıkacaktır.

deki değişikliklere ve egemen sınıf olarak konumlanan sınıfların değişmesine rağmen, bazı yeniden yorumlamalara maruz kalsa bile rahatça bâki kalabilmesini, işlevinin tarih içerisindeki sürekliliğine borçludur: Misal, "yapma-etme biçimlerinin" ya da şimdilerde moda deyimiyle "havaların" önemi; malûmatfuruşluğun, bilgiçliğin ya da gayretkeşliğin antitezi olarak geliştirilmiş olan doğallık ve hafifliğin değer kazanması; "doğuştan getirilen" ideolojisinin ve tahsilin küçümsenmesinin modern ifadesi olan "yetenek" kültünde öğrenciliğin/çıraklığın kıymetten düşmesi; uzmanlaşmanın, mesleğin ya da tekniğin tüccarlığın burjuva hâli olarak hor görülmesi; beğendirme sanatına, yani sohbetlerin ve seçkin karşılaşmaların çeşitliliğine uyum sağlayabilme sanatına verilen öncelik; bilimsel kültürün edebi kültür ve edebi kültürün de temâyüz oyunlarının belirsiz tekrarlarına çok daha müsait olan sanatsal kültür karşısında boyun eğmesinde kendini ifade eden seçkin "rafinelik" geleneğini bâki kılan belirlenemezliklere ve nüansa gösterilen dikkat; kısacası, kültürü kültürle ilişkiye indirgeme, yani edinilebilecek ya da kazanılabilecek olanın bayağılığının karşısına, tüm kıymetini onu edinmenin tek bir yolunun bulunmasından alan bir kazanıma sahip olma biçimini koyma yönündeki açıkça ortaya koyulmuş veya zımnî tüm yöntemler hep bunu gösterir.

Üçüncü Bölüm

Eleme ve Seçme

Sınav, bilginin bürokratik vaftizinden, seküler bilginin kutsal bilgiye dönüşümünün resmi ikrarından başka bir şey değildir.

Marx
Hegel'in Hukuk
Felsefesinin Eleştirisi

Fransız eğitim sisteminin sınava atfettiği önemi anlamak için öncelikle, spontane sosyolojinin, sistemin en çok göze batan özelliklerini ulusal bir geleneğin izah edilmemiş mirasına ya da akademisyenlerin yaradılıştan gelen muhafazakârlıklarının izah edilemez etkisine isnat ederek yaptığı açıklamalarla köprüleri atmak gerekir. Fakat mesele, sınavların belli bir eğitim sistemindeki ayırt edici özellikleri ve dâhili işlevleri karşılaştırmalı yöntem ve tarihe başvurarak açıklandığında çözülmüş olmaz. Bu ancak ikinci bir kopuşla, bu kez eğitim sisteminin sınıf ilişkilerinin yapısı bakımından tarafsız ve bağımsız olduğu sanrısıyla bağların koparılmasıyla gerçekleştirilebilir. Sınavın neyin üstünü örttüğünü ve sınava dair sorgulamaların, sorgulamanın odağını sınavsız gerçekleşen elemeden uzaklaştırarak neyin üstünü örtmeye yardımcı olduğunu ortaya çıkartacak şekilde sınava ilişkin sorgulamayı sorgulamak böylelikle mümkün hale gelebilir.

Eğitim sisteminin yapısı ve tarihçesi içerisinde sınav

En azından günümüz Fransa'sında sınavların üniversite hayatı üzerindeki, yani salt faillerin temsilleri ve pratikleri değil, aynı zamanda kurumun örgütlenmesi ve işleyişi üzerindeki hâkimiyeti son derece açıktır. Geleneksel sınavların bütüncül, sert ve kısmen öngörülemez hükümlerinin neden olduğu endişe veyahut da en anomik biçimlerinde tedrisi çalışmanın, kesin bir teslim tarihinin yaklaşması dışında hiçbir dürtü tanımayacak şekilde

düzenlendiği bir sistemin doğasından kaynaklanan ritim bozukluğu yeterince izah edildi. Nitekim sınav, eğitim sisteminin zımnî tercihlerinin ve tedrisi değerlerin en açık ifadesi değildir; bir toplumsal bilgi tanımını ve bu bilgiyi açığa vurma biçimini tedrisi ikrara layık olarak dayatmak suretiyle, hem egemen kültürü hem de bu kültürün değerini zihinlere kazıma noktasında en etkili araçlardan birini oluşturur. Meşru kültürün ve kültürle meşru ilişkinin edinilmesi, ders programı ve ders içeriklerinin baskısıyla olduğu kadar ve belki ondan daha da fazla, sınavların içtihadı dâhilinde oluşturulmuş ve temel niteliklerini, içerisinde ifade edildiği duruma borçlu olan örfi hukuk tarafından düzenlenir.[1]

Örneğin Fransız usulü disertasyon en farklı alanlara kadar nüfuz eden yazma ve düzenleme kurallarını tanımlar ve yayar zira bu tedrisi üretim araçlarının mührüne idari raporlar, doktora tezleri ya da edebi metinler gibi bambaşka ürünlerde rastlanabilmektedir. Sınav kağıdını okuyan kişinin yegâne okur olduğunu varsayan bu yazılı iletişim üslubunun nitelikleri hakkında tam fikir sahibi olmak için, onu, birbirine denk kişilerin, ustaların da içinde bulunduğu bir dinleyici kitlesi önünde gerçekleştirdikleri münakaşalarla (*disputatio*) karşılaştırmak yeterli olacaktır, ki Ortaçağ üniversiteleri bu münakaşalar aracılığıyla, her türden entelektüel ve hatta sanatsal üretime uygulanabilen bir düşünce yöntemini belletmekteydi. Bu yöntem, aynı şekilde, Ming ve erken Qing dönemlerindeki elemelerde belirleyici sınavı teşkil etmiş olan ve gerek şaire gerekse de kültürlü ressama şeklî incelik kazandıran yöntem niteliğini taşıyan "sekiz ayaklı deneme –*pa-ku-wen*" ile veya kuralları aynı isimdeki edebi türden pek farklı

1 Agregasyon sınavlarının ya da *Grandes Ecoles*'lere giriş sınavlarının raporları, eğitimciler zümresinin, kendi varlığını sürdürmeye layık bulduklarını eğitirken ve seçerken kullandıkları kriteri aramak isteyen biri için örnek vesikalar teşkil ederler. Akademiye hitap eden bu nutuklar, üstü kapalı açıklıklarında, sınavı yapanların tercihlerini yönlendiren ve adayların öğrenim süreçlerini şekillendirecek olan değerleri ele veren hükümlerin temellerini bir araya toplarlar.

olmayan ve meseleyi "canlı ve görkemli" bir üslupla, ancak her türden kişisellikten ve kişisel yorumdan bağımsız bir tarzda ortaya koyan bir giriş bölümüyle başlaması gereken Fransız usulü disertasyondan farklı olarak, konuya kıvrak zekâyla ve mizahla yaklaşmayı şart koşan İngiliz üniversitesi[2] tarzı denemelerle (*essay*) karşılaştırılabilir.

Aynı zamanda her daim kurala bağlanmış ve kurumsallaşmış birer iletişim modeli de olan farklı tedrisi sınav çeşitlerinin pedagojik mesaj ve daha genel bir ifadeyle belli bir entelektüel iddia taşıyan her türden mesaj (konferans, sunum, siyasi söylev, basın konferansı vb.)[3] için prototip görevi gördüğü görülecektir. Dolayısıyla, üzerinde fazla kafa yorulmadan "ulusal karakter"e ya da "düşünce ekolleri"ne atfedilen ifade ve düşünce şemaları, son tahlilde belli bir tedrisi sınav tipine yönelik bir öğretimin düzenlediği modellere de yönlendirebilir. Örneğin Fransa'da *Grandes Ecoles*'lerle özdeşleştirilen zihinsel kalıplar, giriş sınavlarının biçimleriyle, daha doğrusu her koşulda kusursuz bir sunumu ya da hitabeti tanımlayan kompozisyon, üslup ve hatta telaffuz,

2 Tedrisi programların etkileri en beklenmedik alanlarda görülebilir: Fransız Kamuoyu Enstitüsü'nün (IFOP), görüşmecilerinden "Atom enerjisi alanındaki modern bilimsel gelişmelerin insanlığa daha çok zarar mı yoksa daha çok yarar mı getireceği" konusunda fikir beyan etmelerini istediği kamuoyu yoklaması salt bröve, bakalorya veya *concours général* [her yıl en iyi lise son öğrencilerini ödüllendiren itibarlı bir sınav-yarışma] adaylarına daha önce pek de farklı olmayan şekillerde binlerce kez sorulmuş bir soruyu; "bilimsel gelişmenin ahlaki değeri" sorusunu yeniden soran bir tür ulusal sınavdan başka bir şey değildir. Cevapların ön kodlaması için sunulan alternatifler ise (zarardan çok yarar; yarardan çok zarar; hem yarar hem zarar), karşı ve lehte iddiaların yoğun emek verilerek ortaya koyulduğu bir sürecin ardından, sonunda kararsız bir şekilde acaba her ikisi de mi diye soran bir senteze ulaşan ve üç noktayla son bulan disertasyonların ucuz diyalektiğini hatırlatmaktadır.

3 Her eğitim sisteminin aynı zamanda düşünceyi örgütlemenin ortak esasları olan ortak ifade biçimlerini aşılamak suretiyle gerçekleştirdiği entelektüel ve ahlaki bütünleşme işlevinin daha kapsamlı bir analizi için: P. Bourdieu, "Système d'enseignement et système de pensée", *Revue internationale des sciences sociales*, 19, (3), 1967.

konuşma biçimi ya da diksiyon modelleriyle ilişkilendirilebilir. Daha genel olarak, Renan'ın da gösterdiği üzere, *concours* [seçme sınavı] gibi bir eleme prosedürünün bütün Fransız üniversite geleneğinin biçimsel kaliteye atfettiği önceliği pekiştirdiği açıktır:

> En esef verici olan, sınavların öğretmenlik mesleğine girmenin tek yolu olması; yeterli bilginin eşlik ettiği pratik beceriyle ise mesleğe girilememesidir. Bu zor görevlerine, parlak fakültelerinde öğrendiklerini değil, azıcık ağır azıcık da ürkek, sağlam zihinlerini getiren en deneyimli eğitimciler, kamu sınavlarında, dinleyicilerini ve yargıçlarını eğlendirmeyi bilen ve akıcı dilleriyle zor durumları atlatmayı bilseler de iyi bir öğretmen olmak için gerekli sabra ve katılığa sahip olmayan gençlerin her zaman arkasında kalacaklardır.[4]

Sınavların her zaman belli bir eğitim sistemi örgütlenmesine, belli bir entelektüel alan yapısına ve bunlar aracılığıyla da hâkim kültüre bağlı olan değerleri dile getirdiği, zihinlere kazıdığı ve takdis ettiği doğruysa bakalorya [lise bitirme sınavı] oturumlarının sayısı, ders programlarının kapsama alanı ya da not verme prosedürleri gibi ilk bakışta önemsiz gibi görünen soruların hararetli polemikler doğurması anlaşılırdır. Agregasyon sınavı, disertasyon ya da Latince öğretimi gibi, pek çok değeri billurlaştıran kurumlara ya da *Grandes Ecoles*'lere yönelik her türden sorgulamanın karşılaştığı öfkeli direnişten ise bahsetmeye gerek bile yok.

Sınavların entelektüel pratiklerdeki ve kurumsal örgütlenmedeki öneminin göze çarpan etkilerini betimlemek üzere yola çıkan birine en kusursuz örnekleri sunan Fransız sistemi, uç vaka sıfatıyla, sınavın eğitim sistemi kapsamındaki işlevsel ağırlığına dair tarihsel ya da ulusal farklılıkları açıklayabilecek (dışsal ve içsel) faktörler meselesini güçlü bir şekilde ortaya koyar. Netice itibarıyla, neyin dışsal faktörlerden ve neyin bunlara tepki verme biçiminden kaynaklandığı yahut da neyin verili bir sistem örneğinde her eğitim sisteminin, kendi temel işlevi olan zihne

4 E. Renan, "L'instruction publique en France jugée par les Allemands", *Questions contemporaines*, s. 266.

kazımaya, bir üniversite tarihinin kendine has geleneklerine ve hiçbir zaman tamamıyla iletişim ve üretim becerilerinin teknik işlevlerine indirgenemeyecek olan toplumsal işlevlere borçlu olduğu genel eğilimleriyle alakalı olduğu ayrıştırılmak istendiğinde karşılaştırmalı yöntemi kullanmaktan başka alternatif yoktur.

Durkheim'in de gözlemlediği gibi, sadece bağımsız veya hatta birbiriyle yarışan okullara ve öğretmenlere rastlanan Antik Çağlar'a yabancı olan sınavın ortaya çıkışı bir üniversite sisteminin, yani kendi devamını sağlayacak şekilde örgütlenmiş bir profesyonel eğitimciler zümresinin varlığını gerektiriyorsa[5]; ya da Weber'in ileri sürdüğü gibi, belli bir beceriyi takdis eden ve uzman mesleklere giriş sağlayan hiyerarşik bir sınav sistemi modern Avrupa'da ancak ve ancak bürokratik teşkilatların kendilerine sunulan makamlar hiyerarşisine denk düşecek biçimde hiyerarşik olarak örgütlenmiş ve birbirleriyle yer değiştirilebilen bireylere olan talebindeki artışla birlikte ortaya çıktıysa;[6] ve aynı sınavlarda (ki bu sınavların en katıksız hali ulusal sınavdır) herkese formel eşitlik sağlayan ve aynı unvanlara sahip bireyler için mesleğe girişte fırsat eşitliğini garanti eden bir sınav sistemi formel eşitliğe dair küçük burjuva idealine cevap veriyorsa, sınavların yaygınlaşmasında, toplumsal olarak dokundukları alanın genişlemesinde ve eğitim sistemindeki işlevsel ağırlıklarının artışında, modern toplumların genel eğilimlerinden birinin özel bir tezahürünü görmekte olduğumuzu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Fakat bu analiz, tedrisat tarihinin sadece en genel unsurları için açıklayıcıdır (örneğin, eğitim düzeyinden bağımsız yukarı doğru sosyal hareketliliğin, toplumun sanayileşmesi ve bürokratikleşmesiyle birlikte azalma eğilimi gösterdiğini açıklar[7]) ve

5 E. Durkheim, *L'évolution pédagogigue en France,* Paris, Alcan, 1938, s. 161.

6 M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft,* Köln-Berlin, Kiepenheuer und Witsch, 1956, II, s.735.

7 Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki istatistikler, yönetici kategorilerinin üniversite mezunu ve en iyi üniversitelerden mezun olmuş üyelerinin oranında son yıllarda daha da belirginleşen bir artış eğilimini ortaya koyuyor (W. L. Warner ve J. C. Abegglen, *Big Business Leaders in America,* New

sınavların işleyişinin ve işlevlerinin kendi özgül formlarında, eğitim sisteminin içsel mantığına neleri borçlu olduklarını açıklamakta başarısız olur. Okul, kendisini niteleyen bir özelliği olan ataleti sayesinde, özellikle de geçmişten miras alınan bir kültürü muhafaza etme ve aktarma işlevine ve kendi bekası için gerekli özgül araçlara sahip olduğunda, dışsal talepleri sistematik bir yeniden tercümeye tabi tutma kapasitesine sahiptir (Sistematik olması, bunun onu bir sistem olarak betimleyen ilkelerle uygun olarak gerçekleştirilmesinden kaynaklanır). Durkheim'in ifade ettiği önkoşul burada tüm anlamını kazanır: Din sosyolojisinde din adamları sınıfına mahsus eğilimlere gerektiği şekilde yer veren Weber, eğitim sisteminin neleri profesyonel eğitimciler zümresinin tarih aşırı ve tarihsel özelliklerine borçlu olduğunu ise hesaba katmaz (muhtemelen, eğitim sistemine dışsal bir bakış açısından, bürokratik bir kurumun gereklilikleri noktasından yaklaşması yüzünden). Nitekim, Durkheim'in de dikkat çektiği gibi, görece özerkliğinin özgün biçimi dolayısıyla kendi geçmişine daha doğrudan bağımlı olan bir kurumda, geleneğin gücünün bilhassa ağır bastığını varsaymak için tüm sebepler mevcuttur.

York, Harper & Brothers, 1955, s. 62-67). İstatistikler 1928'de iş dünyasının önde gelenlerinin % 32'sinin, 1957'de ise % 57'sinin üniversite mezunu olduğunu göstermiştir (s. 47). Fransa'da en çeşitli alanlarda ün kazanmış kişilerden oluşan temsili bir örnekleme dayanarak yapılan bir anket, bunların % 85'inin üniversite mezunu olduğunu, geri kalanların % 10'unun ise ortaöğretimi tamamladığını göstermiştir (A. Girard, *La réussite sociale en France, ses caracteristiques, ses lois, ses effets,* Paris, Institut Nationale d'Etudes Démographiques, P.U.F., 1961, s. 233-259). Büyük sanayiciler arasında daha yakın zamanda yapılan bir anket Fransız genel müdürlerin % 89'unun üniversite mezunu olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan Belçika'da bu oran % 85, Almanya'da ve İtalya'da % 78, Hollanda'da % 45, İngiltere'de ise % 40'tır ("Portrait-robot du P.D.G. Européén", *L'expansion,* Kasım 1969, s. 133-143). Fransa'da, özellikle idari alandaki pek çok meslekte, derecelere ve diplomalara atfedilen artıların artışının ve kaideleştirilmesinin kurum içi terfide düşüşe, yani meslekten yetişen alaylı üst düzey yöneticilerin sayısında azalmaya neden olup olmadığı ve idari örgütlenmede, kabaca burjuvazi ve küçük burjuvazi arasındaki ayrıma denk düşen, "arka kapı" ve "ön kapı" arasındaki ayrımın da bu şekilde daha da güçlenip güçlenmediği araştırılmalıdır.

Avrupa'daki bütün eğitim sistemleri arasında sınavlara en fazla önem veren sistem olan Fransız sisteminin kendisini, ekonominin teknik taleplerine göre, göründüğünden daha az tanımladığına ikna olmak için, klasik Çin'deki gibi öncelikli hedefi maaşlı bir bürokrasiye memur yetiştirmek olan bir sistemde, Fransız seçme sisteminin pek çok özelliğinin benzerlerine rastlanabileceğini gözlemlemek yeterlidir.[8] Şayet Konfüçyan gelenek kültürlü insan idealini dayatmakta bu kadar eksiksiz bir başarı gösterdiyse bunun sebebi, şimdiye kadar başka hiçbir sistemin, sınavları düzenlemek ve sistematikleştirmekle, okul yapmak ve eğitmen yetiştirmekten daha fazla meşgul olan mandarin sistemi kadar seçme işleviyle özdeşleşmemiş olmasından ve ayrıca, belki de başka hiçbir örnekte, tedrisi başarı hiyerarşisinin diğer toplumsal hiyerarşiler üzerindeki belirleyiciliğinin, "kamu görevlisinin hayatı boyunca okulun denetimi altında olduğu"[9] bir toplumdaki kadar katı olmamasındandır. (Weber'in de işaret ettiği gibi, Fransızca tercümanların bakalorya, lisans ve doktoranın eşdeğerlerini gördüğü) başlıca üç diploma derecesine:

> çok sayıda ara, birbirini tekrar eden veya ön sınav eklenirdi (...). Yalnızca ilk diploma derecesinde on çeşit sınav vardı. Mevkisi bilinmeyen bir yabancıya genellikle yöneltilen ilk soru o ana kadar kaç sınavdan geçmiş olduğuydu. Nitekim, ata kültüne rağmen, kişinin kaç tane atası olduğu toplumsal mevkide belirleyici olmayıp bunun tam tersi geçerliydi: Kişinin, oku-

8 Konfüçyan eğitim geleneksel "kültürlü insan" idealini dayatma eğiliminde olmuştur. Bununla birlikte, Weber'in de işaret ettiği gibi, "klasik edebiyat bilgisine dayanan son derece rafine bir "salon" kültürünün geniş vilayetlerden sorumlu bir idarecilik konumuna kadar yayılmış olması bize tuhaf gelebilir. Zira, aslına bakarsanız, şiirle hükümet edilmezdi; Çin'de bile (...). Kelime oyunları, edebi kelamlar, klasiklerden yapılan alıntılar ve salt edebi bir zihinsel rafinelik, seçkin kişiler arasında geçen, siyasi hakikatlerin tamamıyla dışında bırakıldığı ideal sohbeti temsil etmekteydi. Çinli memur; statüsünü, yani karizmasını, kullandığı edebi biçimlerin kanonik kusursuzluğuyla kanıtlardı. Dolayısıyla, idari bilgi notlarında dâhi kendini ifadeyle ilişkili bu niteliklere son derece önem verilirdi. (M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, I, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1922, s. 420-421).

9 *A.g.e.*, s. 417.

ma yazma bilmeyenlerde olduğu gibi, sadece atalarına ait bir levhaya mı hakkı olduğu yoksa atalarına ait bir tapınağa sahip olmasına mı izin verileceği onun resmi mevkisine bağlıydı. Kişinin atalarından kaçının adını yad etmesine izin verileceğini resmi mevki belirliyordu. Panteondaki (en büyük tapınak) bir şehir tanrısının mevkisi bile şehrin mandarinin mevkisine dayanırdı.[10]

Dolayısıyla, modern Fransa ve klasik Çin gibi birbirinden son derece farklı iki sistemin ortak yönelimleri, her ikisinin de (birinde geleneksel bürokrasinin, diğerinde ise kapitalist ekonominin dayattığı) *toplumsal seçme* talebini, kendi ürettikleri, ölçtükleri ve takdis ettikleri insani özelliklerin ve mesleki niteliklerin toplumsal değerini azami seviyeye çıkarmaya yönelik salt tedrisi bir eğilimi tam olarak ifade etmek için bir fırsat olarak görmelerinden kaynaklanır.[11]

Fakat Fransız sisteminin, modern sistemlere özgü toplumsal ve teknik seçme talebinin, tabiri caizse, kendi mantığını en uç noktasına taşımak üzere kendisine verdiği fırsatlardan yararlanmakta diğer sistemlere göre neden daha başarılı olduğunu tam anlamıyla izah etmek için, görece özerkliğinin nesnel ifadesini, dışsal talepleri görece özerk bir tarihten miras aldığı normlar temelinde, tarihin her anında yeniden tercüme etme ve yorumlama kapasitesinde bulan bir eğitim kurumunun özgün geçmişini dikkate almalıyız. Mandarin sisteminden farklı olarak, tedrisi değerler hiyerarşisini her tür toplumsal hiyerarşinin ve değerler hiyerarşisinin resmi ilkesi olarak ikrar ettiremiyor olsa da Fran-

10 *A.g.e.*, s. 404-405.

11 Mandarin sistemi, devletin ona, özgül hiyerarşilerinin üstünlüğünü açık bir şekilde dayatması için gerekli araçları sağlamış olmasından ötürü ayrıcalıklı bir vaka teşkil eder. Burada Okul, tedrisi değerlerin sistemli bir hukuk ve açık bir ideoloji içerisinde özerkleşmesi eğilimini sergilemektedir ki bu eğilim kendisini örfi hukuk içinde ve çoklu yeniden yorumlamalar ve rasyonalizasyonlar aracılığıyla ifade eder. Tevârüs edilen kültürel imtiyazların tedrisi olarak meşrulaştırma işlevi bile bu vakada yasal bir form almıştır. Makam hakkını sadece sınavların ispatladığı başarıya dayanarak verdiğini iddia eden bu sistem, üst düzey devlet görevlilerinin oğulları için ayrıcalıklı adaylık hakkını açıkça saklı tutmuştur.

sız sistemi, diğer hiyerarşileştirme ilkelerine rakip olmayı başarır (tedrisi hiyerarşilerin değerini zihinlere kazıma eylemi, toplumsal olarak kurumun pedagojik otoritesini tanımaya eğilimli kategorilere uygulandığında en başarılı sonucu verir). Bireylerin okul hiyerarşilerini ve tedrisi hiyerarşi kültünü benimseme dereceleri, Okul'un kendi hiyerarşileri içinde onlara tevdi ettiği mevkiiyle ilişkisiz olmasa da esasen, bir yandan içinden geldikleri toplumsal sınıfa borçlu oldukları değerler sistemine (ki bizzat bu sistemde Okul'a atfedilen önem, bu sınıfın çıkarlarının Okul'a bağlılık derecesiyle bağlantılıdır), diğer yandan da kişilerin pazardaki değerinin ve toplumsal konumunun tedrisi güvencelere bağlılık derecesine dayanır. Eğitim sisteminin, kendi değerinin ve sınıflandırmalarının değerinin ikrarını dayatmak hususundaki başarısı, hiçbir zaman, herhangi bir rakip hiyerarşi ilkesiyle karşılık veremeyen sınıflar ve sınıf fraksiyonları üzerinde tatbik olduğundaki kadar başarılı değildir. Bu, tedrisi kurumun, orta sınıflardan ya da büyük burjuvazinin entelektüel kesimlerinden gelen öğrencileri, para ya da siyasal iktidar gibi diğer hiyerarşilerde yükselme özleminden, dolayısıyla da, tedrisi yargıları göreceleştirmek açısından daha iyi konumda olan iş dünyası ya da siyasal iktidar alanındaki büyük burjuvaziden gelen öğrencilerin aksine, diplomalarını ekonomik ve toplumsal kazanca tahvil etmekten uzaklaştırarak eğitimcilik mesleğine çekmesine imkân veren mekanizmalardan biridir.[12]

12 Adayların geldikleri toplumsal tabakaya ya da daha önceki tedrisi başarılarına göre École Normale Supérieure (ENS) ya da École Nationale d'Administration (ENA) gibi okullara girmelerine dair istatistikler bunun ışığında değerlendirilmelidir. Bütün *Grandes Ecoles*'lerdeki öğrenciler arasında gerçekleştirdiğimiz anketimiz, diğer şeyler yanında, ENS ve ENA'nın her ikisinin de, öğrenci alımında aşağı yukarı, fakültelerinkinden çok daha az demokratik olan aynı dereceye sahip olduğunu göstermiştir. Zira bu iki okulun öğrencilerinin sırasıyla sadece % 5.8'i ve 2.9'u halk sınıflarından gelmektedir (oysaki, örneğin edebiyat fakültelerinde bu oran % 22.7; hukuk fakültelerinde ise % 17.1'dir). Daha yakından incelendiğindeyse, imtiyazlı sınıflardan gelen öğrencilerden oluşan baskın kategorinin (ENS'deki öğrencilerin %66.8'i, ENA'dakilerin ise %72.8'i) tipik farklılıklar sergilediği görülür. Eğitimci çocukları ENS'nin % 18,4'ünü ve ENA'nın % 9'unu oluştururken üst düzey bürokratların çocukları, ENA'dakilerin % 10'unu,

Dolayısıyla, eğitimcilerin maddi ve toplumsal koşullarının yerilmesi ya da vicdansız politikacıların ve iş adamlarının tavizlerinin ve yolsuzluklarının dudak büken, küçümseyici bir tavırla kınanması, eğitim alanındaki alt ve orta kademe görevlilerin Okul'a, yani Okul'un her türden ekonomik ve toplumsal hiyerarşinin esasını oluşturması gerektiğine dair sarsılmaz inançları da dâhil olmak üzere her şeylerini Okul'a borçlu olanlara borcunu lâyıkıyla kabullenmeyen bir topluma karşı isyanının ahlaki bir öfke biçiminde ifade edilmesidir. Üniversite üst düzey görevlilerine has, herkesin liyakate, yani Okul derecesine göre muamele göreceği Jakoben toplumsal düzen ütopyası, hem kendilerinin değerini tam olarak tanıyan tek yer olan Kurum'un değerlerinden başkasının tanınmaması yönündeki aristokratik iddia hem de sivil ve siyasi hayatın bütün edimlerini Üniversitenin ahlaki *majisteryum*una (din adamlarının/âlimlerin yönetiminin ikâmesi) tâbi kılmak için gösterilen pedagokratik [pedago-aristokratik] iddiayla bir arada bulunur.[13]

Fransız sisteminin, seri üretilen, garantili ve takas edilebilir ürünlere olan dışsal talepte, aristokrat gençlerin eğitiminde müsabakayı en önemli araç haline getirmiş 18. yüzyıl Cizvit

ENS'dekilerin ise % 4.5'ini oluşturur. Ayrıca, her iki okuldaki öğrencilerin tedrisi kayıtlarında daha önceki (bakaloryada elde edilen mansiyonlara göre ölçülen) tedrisi başarı ne kadar belirginse bu, Üniversitenin, öğrencileri kendini en kusursuz şekilde temsil edene (örneğin ENS'ye) yönlendirmekte o kadar başarılı olduğunu kanıtlar. Daha kapsamlı bir analiz için, bkz. P. Bourdieu vd., *Le système des grandes écoles et la reproduction des classes dominantes*, basılacak. [T.S.N.: Bahsedilen eser bu başlıkla basılmamıştır. Ancak Pierre Bourdieu'nün, Fransız eğitim sisteminin seçkinciliğine dair en kapsamlı çalışması, 1989 yılında yayımlanan ve Heretik Yayınları'nda yayıma hazırlanan "Devlet Soyluları: 'Grandes Ecoles' ve Zümre Ruhu"dur. (*Noblesse d'Etat: Grandes Ecoles et Esprit de Corps*, Editions de Minuit, Paris, 1989)]

13 Eğitimcilerin pratiğiyle ideolojisini onların toplumsal kökenleri, sınıf aidiyetleri ve tedrisi kurumdaki ve entelektüel alandaki konumlarına bağlayan ilişkilerin sadece bazılarını ortaya koysa da bu analiz, ilerleyen sayfalarda sunulan analiz gibi (Bölüm 4), okuyucuyu, Fransız eğitimcilerin pratiğiyle ilişkili daha önceki tanımları öze dair incelemelermiş gibi alma eğilimine karşı ikaz etmek için yeterlidir (Bölüm 2).

okullarından miras kalan ve rekabet uğruna rekabet geleneğini diğer sınıfların çıkarları ve ideallerine atıfta bulunan başka bir toplumsal işleve hizmet eder hale getirerek sürdürme fırsatını nasıl bulduğu artık anlaşılabilir.[14] Fransız Üniversitesi, rekabetin daima teknik işlevinin ötesine geçmeye ve seçmesi gereken adaylar kontenjanının içerisinde, minicik çeyrek puanlara dayanan resmi hiyerarşiler tanzim etmeye eğilimli olmuştur. Şüphesiz ki bu puanlar devede kulak gibi olsalar da son derece belirleyicilerdir: Tedrisi dünyanın, çoğunlukla mesleki sonuçlar getiren değerlendirmelerinde, ergenliğin son dönemlerinde girilen sınavlarda elde edilen dereceye ya da bizzat bir hiyerarşinin içine (*Grandes Ecoles*'lerin ve büyük kamu sınavlarının) yerleştirilmiş hiyerarşilerden ilki olan *cacique* ya da *major*[15]olmaya bile ne kadar önem atfettiğini düşünün. Max Weber, Konfüçyan kültürlü beyefendi geleneği bir kenara koyulduğu takdirde, imparatorluk idaresinin bürokratik makamlarının teknik tanımının, mandarin sınavlarının şiire nasıl olup da bu kadar önem verebildiğini açıklamadığını gözlemlemiştir. Benzer şekilde, sınırlı sayıdaki uzman kadroları doldurmaya en layık isimleri seçme ihtiyacının dayattığı basit bir mesleki seçme talebinin nasıl olup da tipik Fransız "sınıflandırma" dinine yol açabileceğini anlamak için, tedrisi kültürü, içinde oluştuğu toplumsal evrenle ilişkilendirmek gerekir. Söz konusu evren, Cizvitlerin, sistemli ve kapsayıcı bir rekabet düzeni ve çalışma hayatında olduğu kadar oyunda da geçerli olan tedrisi hiyerarşiler tesis ederek ve aristokratik "şan" kültünü dünyevi başarı, edebi hüner ve tedrisi şan düzenine aktararak bir *homo hierarchicus* meydana getirdiği muhafazalı, dışa kapalı mikrokozmostur.

Fakat bu kalıntıların varlığını sürdürmesinin nedenleri, bun-

14 Bakınız E. Durkheim, *L'évolution pédagogique*, II, s. 69-117'yi takiben G. Synders, *La pédagogie en France au XVIIe et au XVIIIe siècles*, Paris, P.U.F., 1965.

15 T. S. N.: *Grandes Ecoles* jargonunda, herhangi bir sınavda ve özellikle de yeterlilik sınavında birinci olarak kabul edilmiş öğrenciyi niteler.

ların eğitim sisteminin bugünkü işleyişinde yerine getirdikleri işlevler saptanmadan ve sistemin asıl işlevine borçlu olduğu genel eğilimlerinin tezahürüne izin veren ya da onları kolaylaştıran tarihsel koşullar gösterilmeden açıklanırsa geçmişten gelen kalıntılara dayanan bir açıklama hiçbir şey ifade etmez. Fransız eğitim sisteminin, salt eğitimle bağlantılı faaliyet alanlarının ötesinde ve bazen cevaplaması beklenen en aşikâr taleplere rağmen bile sürdürdüğü hiyerarşi üretme ve dayatma kapasitesini açıklamaya çalışırken, pedagojisinde ve sınavlarında, zümrenin bekasına ve kendini muhafazasına temel bir işlev atfettiği gözlemini yapmak şarttır. Hepsi de zümreye girişe yahut da zümreye dâhil olmayı sağlayan öğretim hayatına girişe referansla tanımlanan Ortaçağ Üniversitesi sınavları olan bakalorya (*inceptio*nun bir alt biçimi), *licentia docendi* ve usta [*maitre*] unvanıyla zümreye giriş töreni niteliğindeki *inceptio*'nun damgasını vurduğu *maitrise* bu işlevi çok daha açık bir şekilde yerine getirmekteydi.[16] On sekizinci yüzyıl okullarının oynadığı rolü kavramak için, çoğu ülkenin üniversite sisteminin, Fransız sistemine ve örneğin Avusturya, İspanya ve İtalya sistemleri gibi, Cizvitler'in pedagojik etkilerine maruz kalmış diğer bazı sistemlere göre Orta Çağ geleneğiyle bağlarını koparmakta daha başarılı olduğunu gözlemlemek yeterlidir. Ancak Cizvitler'in, tedrisi hiyerarşi kültürünü dayatmak

16 Bakalorya üzerine polemiklerde görüldüğü üzere, bir öğrenim seviyesinin tamamlandığını belgeleyen diplomayla sonraki seviyeye giriş hakkını birbirinden ayrı tutma eğilimine karşı gösterilen direnç, eğitim güzergâhının, agregasyonun alınmasının, kusursuz biçimde tamamlanmış hâlini temsil ettiği tek hatlı bir yörünge olarak kavranmasından kaynaklanır. Son yıllarda Üniversite'yi istihdam pazarına uyumlu hale getirmekle ilgili teknokratik dilden yararlanma eğilimiyle "ucuz" diplomaların verilmesini reddedenler, kendilerini, tedrisi "az bulunurluk" koşullarını yaratmak ve denetlemek için gerekli araçları korumak adına özel tedrisi güvence kriterlerini her yeterlilik belgesine genişleten gelenekçi ideolojiyle kolayca ittifak içinde bulabilirler. Bu asil yol o kadar üstündür ki bu yolu başından sonuna takip etmeyen tüm akademik kariyerler ve belli sayıdaki mesleki kariyer ancak noksanlıklarla tanımlanabilir. Dolayısıyla böyle bir sistem, onları kendisiyle muğlâk bir ilişki sürdürmeye mahkûm eden Üniversite tarafından başarısızlığa mahkûm edilmiş "başarısızlar" üretmeye özellikle meyillidir.

ve yaşamdan kopuk otarşik bir kültürü aşılamak için kullandıkları ve hayli etkili araçlarla donattıkları Fransız eğitim sistemi, kendi özerkleşme eğilimini, bütün işleyişini kendi bekasının gerekliliklerine bağımlı kılacak şekilde tamamlayabilmiştir.[17] Bu özerkleşme eğilimi, Jakoben biçimsel fırsat eşitliği ilkesinin, "iltimas" ve "adam kayırma"nın (nepotizm) her türüne karşı şiddetli tahammülsüzlük gösteren küçük burjuvazinin ve burjuvazinin entelektüel fraksiyonlarının çıkarlarıyla uyuşmasından ötürü, tam anlamıyla gerçekleşmesi için gerekli toplumsal koşulları bulmuştur. Söz konusu özerkleşme eğiliminin tam olarak gerçekleşmesinin bir diğer koşulu da ulusal, harici olarak puanlandırılan anonim sınavların ve müsabakaların yaygınlaşmasına davetiye çıkartmak suretiyle öğretim kurumuna, üniter bir hiyerarşinin ya da en azından ortak bir ilkeye indirgenebilen hiyerarşilerin

17 Cizvitlerin öğretisi hiç şüphe yok ki, etkisini taşıyan Katolik ülkelerin entelektüel "mizacını" Protestan ülkelerininkinden ayıracak sistematik farklılıkların çoğunun kaynağı olarak görülebilir. Renan'ın belirttiği gibi, "Fransız Üniversitesi Cizvitler'i, yavan nutuklarını ve Latince mısralarını fazlaca taklit etti; Roma'nın çöküşüne şahit olan retorikleri gereğinden fazlasıyla hatırlatıyor. Fransızların büyük nutuklar çekme kusuru, her şeyi hitabete çevirip yozlaştırma eğilimi, kısmen, Üniversitenin bilginin içeriğini küçümseyip sadece üsluba ve kabiliyete değer vermedeki inatçı ısrarı sayesinde sürdürülmekte" (E. Renan, *Questions contemporaines*, s. 79). Bir ulusun entelektüel üretiminin baskın niteliklerini doğrudan doğruya baskın dinin değerlerine atfedenler, yani deneysel bilimlere duyulan ilgiyi ya da engin felsefe bilgisine sahip olmayı Protestanlığa ya da edebiyat zevkini Katolikliğe atfedenler, belirli bir okul örgütlenmesi biçiminin yerine getirdiği yeniden tercümenin salt pedagojik etkisinin tahlilini es geçerler. Renan, Cizvitlerin "yarı-hümanist" öğretilerinde ve onun teşvik ettiği "edebi akıl"da, Fransız entelektüellerin düşünce ve ifade biçimlerinin temel özelliklerinden birini görürken Nantes Fermanı'nın feshinin, on yedinci yüzyılın ilk yarısında başlayan bilimsel hareketi kesintiye uğratıp "eleştirel tarih çalışmalarını öldürmesinin" Fransız entelektüel hayatı için getirdiği sonuçları ortaya koymaktadır: "Sadece edebi aklın teşvik edilmesiyle birlikte belli bir havailik baş göstermiştir. Hollanda ve Almanya, kısmen bizim sürgünlerimiz sayesinde, bilgi üretimi üzerinde neredeyse tekel kurmuştur. Bundan böyle Fransa'nın, her şeyden önce zeki insanlardan oluşan, iyi yazabilen, mükemmel konuşan fakat nesnel bilgide geri, ancak bilgi derinliği ve muhakeme olgunluğuyla kaçınılacak bütün hatalara açık bir ulus olacağına karar verilmiştir". (Renan, *a.g.e.*, s.79)

üretiminde ve dayatılmasındaki tekelinin kabulünü garantilemesi için eşsiz bir fırsat sunan devlet bürokrasisinin merkeziyetçi yapısından faydalanabilmesi olmuştur.[18]

Fransız sisteminde *concours* (üniversite pratiğinin daima bir rekabet olarak kabul etmeye eğilimli olduğu) sınavın en kusursuz halidir ve ortaöğretim öğretmenlerinin işe alım *concours*'u olan agregasyon, ön işe alım sınavlarıyla, yani *concours général* ve ENS'ye giriş *concours'u* ile birlikte, Üniversitenin kendi özgün varlığını tam manâsıyla tanıdığı ve diğer tüm *concours* ve sınavların, az veya çok yakın türevleri yahut az veya çok deforme olmuş kopyaları olduğu prototipik üçlemeyi oluşturur.[19] Tedrisi züm-

18 Eğitim alanında da Devrimin ve İmparatorluğun merkezileştirici etkisi Monarşi döneminde zaten başlamış olan bir eğilimi sürdürmüş ve tamamlamıştır. On sekizinci yüzyılda oluşturulup her bir Cizvit okulunda yaşanan rekabeti ulusal ölçeğe genişleten ve edebiyat konusundaki hümanist Cizvit idealini takdis eden Concours général'in yanı sıra, 1808 kararnamesiyle yeniden tesis edilen agregasyon, bugünkü biçim ve anlamına oldukça benzer bir şekilde ilk olarak 1776'da düzenlenmiştir. Bu gerçekler ve daha genel bir ifadeyle eğitim sisteminin tarihiyle alakalı her şey neredeyse her zaman ihmal ediliyorsa bunun nedeni, Fransız sisteminin en önemli özelliklerini Napolyon dönemi merkezileştirmesine borçlu olduğuna dair, üniversitenin merkezileşmesini bürokratik merkezileşmenin bir unsuruna indirgeyen genel kanıyı yalancı çıkaracak olmalarındandır. Eğitim sisteminin, asli işlevi olan zihinlere kazıma işlevine neleri borçlu olduğu tamamen unutulursa, hem mesajın hem de o mesajın aktarım araçlarının standartlaştırılmasının (örneğin İngiliz sistemi gibi idari açıdan en ademi merkeziyetçi sistemlerde dâhi rastlanan pedagojik homojenleşme) salt pedagojik temelleri ve işlevleri yanlış tanınmış olur. Daha da kendini gizleyen ise, pedagojik pratiğin tamamının, özellikle de Fransız tipi geleneksel pedagojinin ayrılmaz bir parçası olan, üniversite bürokrasisiyle araya koyulan ve âlimane bir biçimde korunan mesafenin salt pedagojik işlevini ve etkisini yakalamanın imkânsızlaşmasıdır. Dolayısıyla, örneğin resmi ders programlarındaki suni özgürlükler ya da idarenin ve kurallarının gösterişli reddiyeleri ve daha genel olarak, idari personeli hor görmekten karizmatik etki elde etmekle alakalı bütün davranışlar kurum tarafından onaylanır ve cesaretlendirilir çünkü bunlar, zihinlere kazıma işinin gerçekleştirilmesi için gerekli pedagojik otoritenin açıkça ortaya koyulmasına ve dayatılmasına yardım ettikleri gibi, bir yandan da öğretmenlere, kültürle rafine ilişkilerini fazlaca bedel ödemeden gösterme fırsatını sunmaktadır.

19 "Bir keresinde geleceğin generali De Charry'e bir ödevini geri verirken

renin; tedrisi unvanların, özellikle de o en üstün unvanın, yani agregasyonun mutlak üstünlüğünün evrensel olarak tanınmasını sağlama iddiası, Agrejeler Topluluğu gibi baskı gruplarının (ki bu topluluk, en gizli kapaklı olmayan ifadesidir) eylemlerinde gözlemlenebilecek olan ve salt tedrisi olan bu unvanın, yasal tanımıyla orantısız bir tanınmayı bilfiil temin etmekteki başarısında en açık haliyle görülebilir. "Agreje" ve "eski ENS öğrencisi" unvanlarının mesleki açıdan kârlılığı, bu unvanların gayrı-resmi üye seçme kriteri olarak kullanıldıkları pek çok durumda ortaya çıkar: Edebiyat Fakültesinde kürsü yahut da doçentlik unvanı sahiplerinin % 15'i (üniversite öğretim üyelerinin % 48'ini oluşturan asistan ya da okutmanlardan bahsetmiyoruz bile) teorik açıdan gerekli olan doktora derecesine sahip değilken bunların neredeyse tamamı agrejedir ve % 23'ü ENS çıkışlıdır. Kusursuz *homo academicus* olan ENS çıkışlı-agreje-doktor, yani mevcut yahut potansiyel Sorbonne hocası ise, Üniversitenin ürettiği, desteklediği ve koruduğu, ender olmayı tanımlayan bütün unvanları üzerinde birleştirendir. Üniversite kurumunun, dış talebi yeniden yorumlama eğilimine yenik düşmüşçesine bu talebin içeriğinin kendisini yadsıyacak kadar ileri gittiği noktanın agregasyon olması da rastlantı değildir: Agregasyon jürisinin, "standardın" düşmesi gibi ezeli bir tehdit karşısında, fâni olanın içeri sızması gibi algıladığı, tüm boş makamları doldurma ihtiyacının karşısına "kalite" şartını koyması ve önceki yıllarla yaptığı karşılaştırmalar vasıtasıyla bir kıstas ya da daha doğrusu agrejenin özünü ortaya koyacak şekilde, deyim yerindeyse müsabakalar arasında bir müsabaka tesis etmesi nadir görülmez (bu, gerçek Üniversitenin varlığını sürdürmesi için başka yerlerde gerek duyulan araçları, ideal Üniversitenin kendini ebedileştirmesinin gereklilikleri adına reddetmek anlamına gelse bile).[20]

'işte agregasyona layık bir metin' dediğimi hatırlıyorum." (R. Blanchard, *Je découvre l'Université*, Paris, Fayard, 1963, s. 135).

20 Tedrisi hiyerarşilerin mutlak özerkliğini sürdürme ve ortaya koyma kaygısı, sayısız gösterge aracılığıyla, mesela absürt uzunluktaki ondalık sayılara başvurarak verilen notlara mutlak bir değer atfetme eğilimiyle ya da notları ve ortalamaları, en iyi ve en kötü metinleri yıllar arasında karşılaştırma-

Agregasyonun işlevsel önemini tam olarak anlamak için bu kurumu, sınavların ya da daha net bir ifadeyle, bu sınavların geçirdiği dönüşümler sisteminin oluşturduğu sistem içerisinde konumlandırmak gerekir. Kendi bekasını sağlama işlevinin hâkimiyetindeki bir eğitim sisteminde, *par excellence* [en mümtaz] derecenin, mesleği en iyi temsil eden tedrisat düzlemi olan ortaöğretime öğretmen sıfatıyla erişimi sağlayan sınava denk düştüğü doğruysa şayet; o işlevi en iyi sembolize edebilecek konumdaki sınav, her tarihsel konjonktürde, hem gerçeklikte hem de ideolojik olarak *par excellence* sınavın konumsal değerini taşıyan sınav olacaktır: Yani üniversite tarihinde sırasıyla doktora, lisans ve şimdi de doktoranın görünürdeki önceliğine rağmen, sadece ideolojik gücünü değil kariyerlerin örgütlenmesindeki ve daha genel olarak Üniversitenin işleyişindeki ağırlığını da ortaöğretimle olan ilişkisine ve bir işe alım müsabakası olma niteliğine borçlu olan agregasyon.[21] Her şey eğitim sisteminin, var olan

ya yönelik daimi bir eğilimle ifade ediliyor olabilir. Örneğin, 1959 tarihli *Rapport de l'agrégation de grammaire feminine*'de, 1955'ten 1959'a kadar ki (yazılı sınavdan geçip sözlüye girmeye hak kazanan) adayları gösteren (ki bu tabloda başarılı adayların sayısının neredeyse her zaman açık kadroların ancak yarısı kadar olduğu görülebilir) ve barajı en son aşan, en düşük puan ve en yüksek puan alan adayların iki basamaklı ondalık sayılar halinde hesaplanmış not ortalamalarını gösteren tablonun devamında şu not okunabilir (s.3): "1959 sınavı bilgi ya da kültür bakımından lezzetli metinler sunmaktan geri durmasa da rakamlar kaygılandırıcı bir düşüşe işaret ediyor (...) Baraja son takılan adayla son kabul edilen adayın ortalamaları 1955'ten beri bu kadar düşük olmamıştı (...) (Kabul edilen adayların bulunduğu) listelerin uzaması, günümüzün olumsuz koşullarının dayatmasıyla bize sadece, Fransa'ya mahsus olmayan bir işe alım krizi nedeniyle meşru görünmekte (...) Durdurulamaz bir arz ve talep yasasının, standartlarda son derece ciddi bir düşüşe yol açarak ortaöğretimin ruhunun özünü tehlikeye atacağından korkmak için yeterli neden bulunmaktadır." İçindeki her kelimenin tamamen üniversite ideolojisiyle yüklü olduğu buna benzer sayısız metinden alıntı yapılabilir.

21 Bu "ulusal özgünlüğün" altı Durkheim tarafından da çizilmişti: dayattığı örgütlenme biçimleri ve yaydığı ruh aracılığıyla ortaöğretim, başından beri "diğer eğitim seviyelerini içinde az ya da çok soğurmuş ve neredeyse bütün uzamı kaplamıştır" (Durkheim, *L'évolution pédagogiue*, I, s. 23-24, 137, ve çeşitli sayfalar).

bir sınavın duplikasyonuyla ortaya çıkan her yeni durumunun sunduğu fırsatları, aynı nesnel anlamı ifade etmek üzere kullanmış olduğunu düşündürmektedir.

Üniversitenin mevcut durumunun, birbirlerinden kopuk ve süreklilik arz etmeyen bir dizi olayın tesadüfî sonucu (ancak ve ancak geçmişe dair bir yanılsamanın sistemle tarihsel miras arasında önceden tesis edilmiş bir uyumu görünür kılabildiği bir sonuç) şeklinde değerlendirmek, eğitim sisteminin görece özerkliğinin üstü örtülü sonuçlarını görmezden gelmek olacaktır. Okul'un geçirdiği değişimler sadece dışsal kısıtların gücüne değil, aynı zamanda yapılarının tutarlılığına; yani hem olaya gösterebileceği dirence hem de rastlantıları ve maruz kaldığı etkileri, geçmişten alınan bir kültürü aşılama işlevinin bir uzmanlar zümresinin hizmet ettiği uzmanlaşmış bir kurum tarafından üstlenilmeye başlanmasıyla birlikte genel ilkeleri belirlenen bir mantık uyarınca seçebilme ve yeniden yorumlayabilme gücüne dayanır. Dolayısıyla, görece özerk bir sistemin tarihi, karşılaştığı kısıtları ve yenilikleri, kendisini sistem olarak niteleyen normlara uygun biçimde tâbi kıldığı sistemleştirmelerin tarihi olarak kendini sunar.[22]

Sınav ve sınavsız eleme

Asli işlevinden kaynaklanan işleyiş özelliklerini anlamak için, eğitim sisteminin sahip olduğunu iddia ettiği ve dışsal talepler karşısında korumayı başardığı özerkliğini teslim etmek zorundaydık. Ama bu sistemin bağımsızlık iddialarını kelimesi kelimesine kabul etseydik dışsal işlevlerini ve özellikle de sadece eğitim sisteminin mantığına ve hatta patolojisine uygun hareket ediyor göründüğünde bile, tedrisi seçme ve hiyerarşinin her

22 Fransız sistemine dair bu analiz; içsel ve dışsal faktörlerin, söz konusu tikel vakada sınavın ağırlığını ve türlerini açıklayabilecek tikel yapısını gün ışığına çıkarmaktan daha fazlasını yapma iddiasını taşımamaktadır. Diğer ulusal üniversite sistemi tarihlerinde, faktörlerin farklı şekillerdeki biçimlenimlerinin farklı eğilimleri ya da dengeleri nasıl belirlediğini göstermek için daha fazla araştırma yapılmalıdır.

daim ilave olarak ifa ettiği toplumsal işlevleri gözden kaçırma tehlikesiyle karşı karşıya kalırdık. Yani mesela görünüşte tamamen tedrisi olan hiyerarşi kültü toplumsal hiyerarşilerin savunusuna ve meşrulaştırılmasına her zaman katkıda bulunur; zira ister derece veya diploma isterse de kurum ya da disiplin hiyerarşisi olsun tüm tedrisi hiyerarşiler, yeniden üretme (her iki anlamda da) eğiliminde oldukları toplumsal hiyerarşilere daima bir şeyler borçludurlar. Bu sebepten ötürü, eğitim sistemine, standartlarını ve kendi hiyerarşilerini dayatması yönünde, örneğin ekonomik sistemin en bariz talepleri aleyhine tanınan özgürlüğün, toplumsal seçmeyi teknik seçme görüntüsü altında saklamak ve toplumsal hiyerarşileri tedrisi hiyerarşilere dönüştürerek meşrulaştırmak suretiyle eğitim sisteminin bazı sınıflara sunduğu gizli hizmetlerin karşılığı olup olmadığı sorusunu sormak gerekir.

Nitekim, okul hayatının çeşitli aşamalarında dışlananların çoğunun daha sınava tâbi olmadan elendiği ve elenmesi açık seçme tarafından bu şekilde maskelenenlerin oranının toplumsal sınıflara göre değiştiği fark edilir edilmez, sınavın işlevlerinin, ne kurum için ifa ettiği hizmetlere ne de tedrisi kadroya sağladığı tatminlere indirgenebileceğinden şüphe edilmeye başlanacaktır (bu sonuncu daha da şüphelidir). Sınıflar arasındaki eşitsizlikler her ülkede, (önceki öğretim hayatında eşdeğer başarıya sahip her bir toplumsal sınıftan çocuğun belli bir eğitim seviyesine ulaşma oranına göre hesaplanan) *geçme olasılıklarıyla* ölçüldüğünde *başarı olasılıklarıyla* ölçüldüğündekinden çok daha yüksek çıkar.[23] Dolayısıyla, önceki performansların eşit olduğu durum-

23 Tedrisi performans ve ortaokula giriş oranı toplumsal sınıfla yakından ilişkili olsa da ortaokula giriş oranlarındaki eşitsizlik, tedrisi performanstaki eşitsizlikten çok aynı başarı seviyesinde ortaokula girişteki eşitsizlikten kaynaklanır (bkz. P. Clerc, "Nouvelles donneés sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième" (II), *Population*, Ekim-Aralık, 1964, s. 871). Benzer şekilde, Birleşik Krallık'ta ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bir eğitim seviyesinden diğerine geçişle toplumsal köken ve tedrisi performans arasındaki bağıntıya ilişkin istatistikler, elenmenin gerçekte okulun kendisinden kaynaklanmadığını gösterir (bkz. R. J. Havighurst ve B. L. Neugarten, *Society and Education*, Boston, Ally and Bacon, 2. baskı, 1962,

da, halk sınıflarından gelen öğrencilerin ortaöğretime girmeyi reddetmek suretiyle "kendilerini elemeleri", girdikten sonra elenmelerinden ve hâliyle sınavda başarısızlığa uğramanın açık yaptırımıyla elenmelerinden daha olasıdır.[24] Dahası, bir seviyeden diğerine geçerken elenmeyenlerin, bir sonraki eğitim seviyesine geçme şansının en düşük olduğu tahsillere (kurum ya da branş) devam etme olasılıkları yüksektir ve dolayısıyla sınav, onları eler görünürken aslında, sadece ikinci sınıf bir branşa sürgünü, yani ertelenmiş bir eleme anlamına gelen başka bir kendini peşinen eleme biçimini onaylamış olacaktır.

"Geçenler / kalanlar" karşıtlığı, eğitim sistemini seçme mercii olarak gören bir perspektif sanrısının kaynağındadır. Bilfiil ya da potansiyel, doğrudan ya da dolaylı, geçmiş ya da şimdiki bir adaylık deneyimine dayanarak adaylar kümesi içerisinde sınavın gerçekleştirdiği seçme yoluyla belirlenen bu iki altküme arasındaki karşıtlık, bu kümeyle tümleyicisi (aday olmayanlar kümesi) arasındaki ilişkiyi saklar ve sınavın, gayet gösterişli bir şekilde aralarından seçim yaptıklarının seçimindeki gizli kriterlere dair yapılacak herhangi bir sorgulamayı dışarıda bırakır. Eğitim sistemini sürekli bir seçmenin (okulu bırakmak) mercii olarak kabul eden pek çok araştırma, nesnesini bir eğitim seviyesine ulaşanlara onu başarıyla tamamlayanlar arasındaki ilişki olarak kabul edip, bir seviyeyi bırakanlarla sonraki seviyeye giriş yapanlar arasındaki ilişkiyi görmezden geldiğinde bu karşıtlığı spontane sosyolojiden devralmış olur. Bu ikinci ilişkiyi idrak etmek için, bütün seçme sürecine dair, anında ya da ertelenmiş bir kendi kendini elemeye mahkûm olan toplumsal sınıfların, sistem on-

s. 230 – 55).

24 Bkz. R. Ruiter, *The Past and Future Inflow of Students into the Upper Levels of Education in the Netherlands*, OECD, DSA/EIP/63; J. Floud, "Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études" A. H. Halsey (der.) *Aptitude intelectuelle et éducation* içinde, OECD, 1961 ve son olarak, İsveç'te üniversite öncesi eğitime başvuranların okul notlarına ve toplumsal kökenlerine göre yüzdesini gösteren tablo: T. Husen, "La Structure de l'Enseignement et le développement des aptitudes," *a.g.e.* (s. 132).

lara kendi bakış açısını dayatmamış olsaydı sahip olacakları bakış açısından bakmak yeterlidir. Sorunun bu şekilde tersine çevrilmesini zorlaştıran, basit mantıksal bir dönüştürmeden fazlasını ve daha başka bir şeyi gerektiriyor olmasıdır. İlginin odağında sınavlardaki başarısızlık oranları sorusu varsa eğer (bakaloryadan geçenlerin oranında yapılacak bir değişikliğe gösterilen tepkileri düşünün), bunun nedeni, bu soruyu sorma araçlarını ellerinde bulunanların, elenme riskleri sadece sınavdan kaynaklanan toplumsal sınıflardan gelmeleridir.

Farklı toplumsal sınıfların farklılaşmış tedrisi ölüm oranlarının sosyolojik önemini gözden kaçırmak farklı şekillerde olur. Sorunla sadece, bir programa başlayıp bırakan öğrencilerin ciddi bir ekonomik maliyet teşkil etmesi açısından ilgilenen teknokratik araştırmalar, meseleyi "boşa giden bilgilerden" faydalanmak gibi yanlış bir soruna indirgerler. Bu araştırmalar, her bir seviyeyi tamamlayanlarla bir sonraki seviyeye giriş yapanlar arasındaki sayısal ilişkiyi yakalasalar ve dezavantajlı sınıfların kendi kendini elemesinin toplumsal menzilini görebilseler bile, bunu yaparken "motivasyon yoksunluğu" gibi olumsuz bir açıklamanın ötesine geçmiyor olabilirler. Halk sınıflarına mensup kesimlerin, kaderlerine boyun eğerek okuldan vazgeçmeleriyle eğitim sisteminin işleyişi ve seçme, eleme ve seçme görüntüsü altındaki elemenin yerine getirdiği işlevi arasındaki bağlantıya dair bir incelemenin yokluğunda, farklı sınıfların farklı eğitim seviyeleri ve türlerindeki eşitsiz temsilinin altını çizen eğitim fırsat istatistiklerinde, itibari değeriyle alınan okul performansıyla toplumsal kökenden kaynaklanan avantaj ve dezavantaj dizileri arasında var olan münferit bir ilişkinin tezahüründen başka bir şey görülemez. Kısacası, eğitim sistemiyle sınıf ilişkileri yapısı arasındaki bağıntılar sistemi açıklayıcı ilke olarak kabul edilmediği takdirde, görünüşte en tarafsız bilimsel tercihlerin temelinde bulunan ideolojik seçeneklere mahkûm olunur. Kimilerinin eğitimdeki eşitsizlikleri, bunların eğitim sisteminin mantığı kapsamında aldıkları özel biçimi görmezden gelerek toplumsal

eşitsizliklere indirgemeleri; kimilerinin de Okul'u bir imparatorluğun içindeki bir imparatorluk gibi görmeye eğilimli olmaları bundandır (Dosimologlar gibi[25], sınav karşısındaki eşitlik ilkesi meselesini not dağılımını normalleştirme veya notlardaki farklılaşmayı eşitleme meselesine indirgemek; bazı sosyal psikologlar gibi, eğitimin "demokratikleşme"sini hoca-öğrenci ilişkisinin "demokratikleşmesi"yle özdeşleştirmek yahut da pek çok aceleci eleştirmen gibi Üniversitenin muhafaza işlevini akademisyenlerin muhafazakârlığına indirgemek).

Okul nüfusunun ortaöğretime ulaşmadan ya da ortaöğretim esnasında elenen kısmının farklı toplumsal sınıflar arasında rastlantısal olarak dağılmadığını açıklamaya çabalarken, bu özelliklerin, bizatihi toplumsal sınıfla bağlantısının sadece eğitim sistemiyle olan ilişkileri içerisinde ve bu ilişki aracılığıyla olduğu görülmezse, bir kategorideki bütün bireylere eşit ölçüde atfedildiğinde dahi münferit kalan özelliklere dayanan bir açıklamaya mahkûm olunacaktır. Bir "temayülün" gücü ya da yetersizliğin fark edilmesiyle dayatılmış gözüktüğünde bile, bir çocuğun kendini bir eğitim seviyesine erişimden dışlamasına ya da değersizleştirilmiş bir tahsil türüne sürgünü kabullenmesine aracılık eden her tikel tercih edimi, çocuğun toplumsal sınıfıyla eğitim sistemi arasındaki (bu seçimden önce var olan ve ondan daha uzun süre var olacak olan) nesnel ilişkiler bütününü hesaba katar. Çünkü belli bir bireyin okul geleceği, sadece ait olduğu sınıf ya da kategorinin nesnel ve kolektif geleceğini teşkil ettiği ölçüde daha yüksek ya da daha düşük bir olasılıktır. Sınıfsal kökene göre toplumsal yükselme olasılıklarının yapısının ve okul aracılığıyla yükselme olasılıklarının yapısının okula dair ve okul vasıtasıyla yükselmeye dair yatkınlıkları (ki bizzat bu yatkınlıklar eğitime başlama, onun normlarına bağlı kalma ve eğitimde başarılı olma olasılıklarının, dolayısıyla da toplumsal yükselme olasılıklarının tanımlanmasında belirleyici pay sahibidirler) tam

25 T.S.N.: Dosimolog: yaklaşık karşılığı eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı. Dosimoloji yapan.

olarak koşullandırmasının nedeni budur.[26] Dolayısıyla bir sınıfın mensuplarının şu ya da bu eğitim seviyesine erişimlerinin nesnel olasılığı, yalnızca farklı sınıfların söz konusu eğitim seviyesindeki eşitsiz temsilinin (bu sadece, eşitsizliklerin büyüklüğünü daha eksiksiz ya da güçlü ve etkili bir şekilde değerlendirmeye imkân veren basit bir matematiksel araçtır) ifadelerinden biri değil, bu eşitsizliklerin en güçlü açıklayıcı ilkelerinden birini sağlayan teorik bir inşadır. Bir bireyi okulu bırakmaya götüren öznel umut, mensup olduğu kategoriye mahsus nesnel başarı olasılıklarını belirleyen koşullara doğrudan bağlı olmasından ötürü nesnel olasılıkların hayata geçmesine katkıda bulunan mekanizmalar arasında sayılmalıdır.[27] İçinde gerçekleştiği nesnel ilişkiler sisteminin bütünü tarafından yönetilen bir sürece göre nesnel koşulların içselleştirilmesinin ürünü olarak tasarlanmış olan öznel umut kavramı, farklı ilişki sistemlerinin kesişimini tanımlamak gibi teorik bir işleve sahiptir. Burada mevzubahis olan, hem eğitim sistemini sınıf ilişkilerinin yapısıyla birleştiren ilişkiler hem de bu nesnel ilişkiler sistemiyle, kendisini belirlerken, kendisi farkında olmasa dâhi her zaman kendisini belirleyen nesnel ilişkiler sistemine müracaat eden her bir toplumsal faili (birey ya da grup) niteleyen yatkınlıklar sistemi (*ethos*) arasında tesis eden

26 Burada kullanılan anlamlarıyla öznel umut ve nesnel olasılık, failin bakış açısı ve metodolojik gözlem aracılığıyla nesnel düzenlilikler inşa eden bilimin bakış açısı olarak birbirlerinden ayrılırlar. Bu sosyolojik ayrıma başvurarak (ki bunun, bazı istatistikçilerin a posteriori olasılıklar ve a priori olasılıklar arasında yaptığı ayrımla hiçbir ilgisi yoktur) yapmak istediğimiz, burada nesnel düzenliliklerin öznel umut şeklinde içselleştirildiğini ve ikincisinin nesnel olasılıkların gerçekleştirilmesine katkı sağlayan nesnel davranışlar şeklinde ifade edildiğini göstermektir. Dolayısıyla benimsenen bakış açısına, yani pratikleri yapılara dayanarak açıklamaya ya da yapıların yeniden üretimi hakkında pratiklere dayanarak tahminde bulunmaya bağlı olarak bu diyalektikte ya birinci ya da ikinci ilişkiye öncelik vermek durumunda kalınır.

27 Varoluş koşullarına nesnel olarak nakşolmuş olan olasılıkların öznel umutlara ya da umutsuzluklara ve daha genel olarak da yukarıda bahsedilen mekanizmalara dönüştüğü içselleştirme sürecine dair bir analiz için, bkz. P. Bourdieu, "L'Ecole conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, 7, 1996, s. 333-335.

ilişkilerdir. Öznel umutla nesnel olasılık arasındaki ilişkiye, yani iki ilişki sistemi arasındaki ilişki sistemine dayanarak yapılan açıklama, aynı ilkeden yola çıkarak halk sınıflarının tedrisi ölümünü veya bu sınıfların belli bir kesiminin ayakta kalmasını, bu kesimin sistem karşısındaki özel tavrıyla birlikte izah ettiği gibi, farklı toplumsal sınıflara mensup öğrencilerin, çalışma ya da başarı karşısındaki tavırlarındaki farklılığı da bir o kadar iyi izah eder. Benzer şekilde, halk sınıflarının okullaşma oranı diğer sınıflarınki gibi bölgeden bölgeye değişiklik gösteriyorsa ve kentte ikâmet etmek, onunla birlikte gelen, tanışıklıkların toplumsal çeşitliliğiyle birlikte halk sınıflarının daha yüksek okullaşma oranıyla ilintiliyse eğer bunun nedeni, bu sınıfların öznel umudunun, tanışıkları (kapsadığı referans grupları ya da ilham grupları göz önüne alınır) niteleyen nesnel olasılıktan hiçbir zaman bağımsız olamamasıdır. Zira bu durum, en azından referans ya da ilham grubunun nesnel olasılıkları ile sınıfsal nesnel olasılıklar arasındaki mesafe herhangi bir özdeşleşme umudunu köreltecek ya da dışlanmaya razı gelmeyi destekleyecek ("bu, bizim gibiler için değil") kadar açık olmadığında halk sınıflarının eğitim olasılıklarının artmasına yardımcı olur.[28]

Dolayısıyla, eğitim sistemi içerisinde yahut bu sisteme referansla gerçekleşen seçme sürecini tam anlamıyla kavramak için, tedrisi mahkemenin açık hükümlerinin ötesinde, halk sınıflarının daha başından kendi kendilerini eleyerek ya da sınavlarda olumsuz sonuç elde etme ihtimali en düşük branşlara girmek suretiyle kendilerini uzun vadeli bir elenmeye mahkûm ederek kendi kendilerine gıyabında ya da ertelenmiş olarak verdikleri cezai hükümleri de dikkate almak gerekir. İlk bakışta başarının tevârüs edilmiş bir kültürel sermayeye sahip olmakla doğrudan bağlı değilmiş gibi gözüktüğü ve ortaöğretimde halk sınıfların-

28 Görünüşte soyut olan bu şemanın en somut deneyimleri kapsadığına ikna olmak için Elmstown's Youth'da, bir arkadaş grubuna üyeliğin, sınıf mensubiyetiyle bağlantılı ihtimallere dair tahminleri, en azından belli bir dereceye kadar nasıl etkileyebileceğini gösteren bir tedrisi biyografi okunabilir. (bkz A. E. Hollingshead, *Elmstown's Youth*, New York, John Wiley & Sons, 1949, s. 169-71).

dan gelen çocukların büyük kısmını kabul eden bölümlerin kaçınılmaz zirvesini teşkil eden üniversitelerdeki fen programları, paradoks gibi görünse de, öğrenci alımında diğer tahsil türlerinden önemli ölçüde daha demokratik değildir.[29] Gerçekte, dil ve kültürle olan ilişkinin, tüm ortaöğretim boyunca ve hatta (şüphesiz daha düşük ölçekte ya da en azından daha üstü örtülü bir şekilde) yükseköğretimde daimi olarak dikkate alınmasına ilaveten; soyut işlemlere mantıksal ve sembolik hâkimiyetin ya da daha kesin bir ifadeyle, karmaşık yapıların dönüşüm yasalarına hâkimiyetin evde öğrenilen dilin türüne ve pratik dil hâkimiyetine bağlı olmasına ilaveten, eğitim sisteminin düzenlenişi ve işleyişi, çeşitli kaideler aracılığıyla, toplumsal düzlemdeki eşitsizlikleri tedrisi düzlemdeki eşitsizliklere mütemadiyen yeniden tercüme eder. Eğitim sistemi, öğrenim hayatının her aşamasında disiplinler ya da dersler arasında, en soyut olarak algılanan entelektüel faaliyetlerden en somut olanlarına doğru bir hiyerarşiyi (örneğin fen fakültelerinde soyut matematikten doğa bilimlerine ya da edebiyat fakültelerinde edebiyat ve felsefeden coğrafyaya) bilfiil inşa eder. Söz konusu hiyerarşi, tedrisi örgütlenme düzeyinde ortaöğretim kurumları arasında bir hiyerarşiye (C.E.G'den ve C.E.S.'ten geçerek, liseden C.E.T.'e doğru[30]) ve bir bölümler hiyerarşisine (klasikten tekniğe) yeniden tercüme edilir ki bu okul ve bölüm hiyerarşisi, unvanlar ve

29 Bakınız M. de Saint-Martin, "Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de la science", *Revue française de sociologie,* IX, 1968, Vol.2, s. 167-184.

30 T.S.N.: Buradaki hiyerarşide ara kurumlar olarak geçen *Collège d'enseignement général* (CEG) ve *Collège d'enseignement Secondaire* (CES), uzun tartışmaların ardından, 1975 yılındaki Haby Kanunu ile "Tek Kolej"in devreye girmesiyle birlikte ortadan kalkacak olan, ilkokuldan sonra okula devam etmek isteyen ancak liseye devam edecek seviyede addedilmeyen öğrencilere yönelik olarak 1960 yılında yaratılmış öğrenim kurumlarıdır. Diğer iki okul türüyle aynı anda devreye sokulan *Collège d'enseignement technique* (CET) de yine 1975 yılında meslek liselerine dönüşerek ortadan kalkan kurumları tanımlamaktadır. Bourdieu ile Passeron'un C.E.T.'ler için burada söyledikleri devam etmekte olup meslek liseleri ast konumlarını korumaktadırlar.

okullar hiyerarşisi arasındaki tekâbüliyet vasıtasıyla, öğretmenlerin toplumsal kökenlerinin hiyerarşisiyle de yakından ilişkilidir. Son olarak farklı branşlar ve farklı okullar, farklı toplumsal sınıflardan öğrencileri, daha önceki tedrisi başarılarına ve program ve okul tiplerinin sınıfsal olarak farklılaşan tanımlarına bağlı olarak çok eşitsiz bir şekilde kendilerine çekerler. Tüm bunlar dikkate alındığında, farklı güzergâh türlerinin yükseköğretime erişim için son derece eşitsiz fırsatlar sağlayabildiği anlaşılır hâle gelir. Sonuç olarak halk sınıflarına mensup çocuklar, ortaöğretime girişin bedelini, görünüşte bir türdeşliğe dair yanlış iddialarla onları kendilerine çekip güdük bir tedrisi yazgının içine sıkıştıran kurumlara ve eğitim kariyerlerine sürgünle öderler.[31] Dolayısıyla, sınıflara göre tedrisi fırsatlarla farklı bölüm ve okul tipleriyle bağlantılı başarı olasılıklarının bileşimi olan farklılaşmış eleme mekanizması, bir toplumsal eşitsizliği salt tedrisi bir eşitsizliğe, yani en yüksek tedrisi seviyelere giriş olasılıklarındaki eşitsizliğin üstünü örten ve tedrisi olarak kutsayan bir "seviye" ya da başarı eşitsizliğine dönüştürür.[32]

31 Fransa'da 1961-62'de, liselerin altıncı sınıfındaki işçi çocuklarının (çok farklı standartlara sahip okulları kapsayan bir terim) oram % 20.3, *collège d'enseignement général*'dekilerin ise % 38.5 iken, üst düzey yöneticilerin ve serbest meslek sahiplerinin çocuklarında (ki özel okullarda da güçlü bir temsile sahiptiler) bu oran lise için % 14.9, CEG'de ise sadece % 2.1 idi (bkz. *Informations statistiques*, Paris, Ministére de l'Education Nationale, Ocak 1964). Hem liseden hem CEG'den eğitimi tamamlamadan elenme, halk sınıflarının yetersiz temsilini şiddetlendirmektedir. Dahası, iki okul tipi arasındaki düzey farkı o kadar fazladır ki, ustalık belgesinden sonra (teknik ortaöğretim) eğitimine devam etmek isteyenler için, öğretmen kadrosu, zihniyet ve toplumsal erişim açısından farklılık gösteren bir kurum olan lisedeki beşinci sınıfa girmek ve uyum sağlamak hem şüpheli hem de başarılması çok zordur.

32 Belli bir ders programı ya da okul tipine atfedilen nesnel başarı olasılığıyla bağlantılı öznel beklentiye mahsus tesir, değersiz görülen bir programa ya da okula başlamanın "moral bozucu" etkisinde görülebilir. Toplumsal kökenlerinden bağımsız, testlerde eşit başarı sergilemiş çocuklardan, liseye gidenlerin puanlarını yükselttikleri, modern ortaöğretim kurumlarına gidenlerin ise daha başarısız oldukları gözlemlenmiştir [Büyük Britanya'da]. (Great Britain: Committe on Higher Education, *Higher Education Report*

Son birkaç yılda halk sınıflarının ortaöğretime erişme ihtimalinin önemli ölçüde artmış olmasından ötürü, ortaöğretime öğrenci alımındaki demokratikleşmenin kendi kendini elmenin rolünü azaltma eğiliminde olduğu itirazına, mezun olunan okul ya da bölüme göre yükseköğretime erişim istatistikleriyle karşılık verilebilir. Söz konusu istatistikler, "soylu" kurumların "soylu" bölümleriyle ikinci sınıf ortaöğretim arasında, liseyle temel eğitim arasındaki eski yarılmayı daha başarılı bir şekilde gizleyerek sürdüren toplumsal ve tedrisi bir zıtlığı ortaya koymaktadır.[33] Dahası eğitim sistemi, ilköğretimin sonunda kendi kendini elemenin payını, ötelenmiş/ertelenmiş elenme ya da sadece sınavla eleme lehine azaltırken muhafaza etme işlevini gayet güzel bir şekilde yerine getirmekten başka bir şey yapmamaktadır (şayet bu işlevi ifa etmek için giriş olasılıklarını başarı olasılıkları olarak gizlemesi gerektiği doğruysa). "Tedrisi enkaz"ın ifade ettiği ekonomik savurganlıktan şikayet ederken "toplumun çıkarı"na gönderme yapanlar, buradan kaynaklanan kazancı; yani toplumsal düzenin halk sınıflarının elenmesini zamana yayarak gizlemek suretiyle sağladığı faydayı dikkate almayarak kendi kendileriyle çelişkiye düşmektedirler.

Bu toplumsal muhafaza işlevini tam anlamıyla yerine geti-

---

of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63, Londra, HMSO, 1963).

33 Amerikan eğitim sisteminin, Amerikan yükseköğretim kurumlarındaki çeşitlilik sayesinde, "gerçek tahsil" standartlarını karşılayamayıp, kurumun ve faillerinin denk kariyerlere götürürmüş gibi [*alternative achievements*] sunmayı başardığı "çıkmaz yol"lara doğru sessizce itilenlerin "tatlılıkla" elenmesini [*coooling out function*] nasıl başardığı çokça anlatılmıştır (B. R. Clark, "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education," *Education, Economy and Society* içinde, der. J. Floud ve C. A. Anderson, New York, Free Press, 1961). Aynı şekilde Fransız Üniversitesi de organizasyonunun görünüşteki kurumsal türdeşliğine rağmen (liselerin, fakültelerin ve bölge üniversitelerinin paralelliği yahut farklı alanlarda alınan bakalorya derecelerinin denk olması), bütün eğitim sistemine işlemiş olan örtülü ve birbirine geçmiş hiyerarşileri, "kenara atılanlar"a ayrılan kanallara sürgün ettiği öğrencilerin "kademeli vazgeçişini" garantilemek üzere her geçen gün daha fazla kullanma eğilimi göstermektedir.

rebilmek için, eğitim sisteminin sınavın "hakikat anı"nı kendi nesnel hakikati olarak sunması gerektiği açıktır: Yalnızca tedrisi hakkaniyet normlarına tâbi olan ve dolayısıyla eğitim sisteminin biçimsel olarak kusur bulunamaz biçimde uyguladığı ve arkasında durduğu eleme, adaylarla sistemin o adaylar içerisinden bilfiil dışladıkları arasındaki ilişkiyi, geçenlerle kalanlar arasındaki karşıtlık vasıtasıyla bulanıklaştırır ve bu şekilde, eğitim sistemi ile sınıf ilişkilerinin yapısı arasındaki bağlantıları perdelemiş olur. Aynı özerkleşmelerin kendilerine dayatılmasına izin veren ve tam da sınavın mantığını benimseyen bazı âlimane analizler, sistemi, kendisi nasıl anlaşılmayı istiyorsa öyle anlayan spontane sosyoloji gibi, sadece verili bir anda sistemin içerisinde bulunanları dikkate alarak sistemin dışlamış olduklarını dışarıda bırakırlar. Ancak sistemde kalanların her birinin, içinden çıktığı toplumsal sınıfın bütünüyle en azından nesnel olarak devam ettirdiği ilişki, sistemle olan ilişkisini de tayin eder ve şekillendirir: Okula ilişkin davranışı, becerileri ve yatkınlıkları tüm bir tedrisi geçmişinin damgasını taşır çünkü bunlar, karakteristik özelliklerini, söz konusu kişinin söz konusu seviye ve branşta, sistemin içerisinde hâlâ bulunma ihtimalinin veya ihtimal dışılığının derecesine borçludur. Dolayısıyla, çok değişkenli analizin mekanik kullanımı, örneğin klasik ya da modern ortaöğretimden geçmiş olmakla tanımlanan iki öğrenci kategorisinden her biri ayrı ayrı ele alındığında toplumsal kökenle başarı arasındaki birincil ilişkinin gözden kaybolmasından ötürü, en azından yükseköğretimde, toplumsal kökenin tedrisi başarıdaki önemini görmezden gelmeye sevk edebilir.[34] Ancak bu, toplumsal avantaj ve dezavantajların, birbirini takip eden seçilmeler aracılığıyla aşamalı olarak tedrisi avantaj ya da dezavantajlara yeniden tercüme edilişinin özgül mantığını görmezden gelmek ve daha somut bir biçimde, örneğin hangi okulun mevzubahis olduğu ya da altıncı sınıfta devam edilen bölüm gibi, toplumsal kökenin etkisinin yerini alan salt tedrisi karakteristikleri ihmal etmek anlamına gelir.

34 "Çok değişkenli safsataya" ilişkin, bkz., Bölüm 1.

Çoğu durumda toplumsal hiyerarşideki konumla tedrisi başarı arasında tesis eden ilişkinin nasıl gözden kaybolduğunu ya da hatta nasıl tersine çevrildiğini gözlemlemek için tek yapılması gereken, sınıfsal kökenleri açısından en ihtimal dışı nitelikleri birleştiren öğrencilerin, örneğin büyük bir Paris lisesinde okuyup Yunanca ve Latince görmüş ve çok büyük başarı göstermiş işçi çocuğu öğrencilerin (şayet böyle tanımlanan kategori boş küme değilse) sınavlardaki başarı oranlarıyla, aynı tedrisi niteliklere sahip olan ancak bu niteliklerin en ihtimal dâhilinde olduğu toplumsal sınıflara mensup öğrencilerin (örneğin Paris burjuvazisine mensup öğrenciler) başarı oranlarını karşılaştırmaktır.[35] Ancak bu tespit, saptanan ilişkilerden ve birbirini takip eden aşırı-seçilmelerin üst üste birikmesiyle nitelenen bir gruba istisnai başarısını ihsan eden bir *ihtimalsizlikler bileşimine* yol açan peş peşe seçilmeler esnasında geçirdiği dönüşümlerinden müteşekkil sistemin bütünü içerisindeki yerinde konumlanmadığı sürece, hiçbir anlam taşımayacağı gibi tuhaflıklara kaynaklık edebilir.

Zamanın verili bir anında, aynı karakteristik özellikleri hesaba katan bir dizi seçilmenin ürünü olan ya da başka bir deyişle,

35 Genel sınavların/yarışmaların [*Concours général*] kazananlarının toplumsal ve tedrisi özelliklerine dair incelemeler bu tür analizlere çok iyi bir örnek teşkil eder. Söz konusu grup, yarışma için en iyi öğrencilerini belirleyen okulunki ve adaylar arasında jürininki olmak üzere, iki dereceli bir seçme ile içerisinden seçildikleri lise son sınıf öğrencilerinden, bir dizi sistematik toplumsal avantajla ayrılır: Yaşça daha genç olan, ekseriyetle Paris bölgesindeki liselerden gelen ve altıncı sınıftan itibaren bir liseye yazılmış olan kazananlar, hem toplumsal statü hem de kültürel sermaye bakımından imtiyazlı çevrelere mensupturlar. Daha net bir ifadeyle, bütün olarak alındığı haliyle söz konusu kategorinin temsil edilme şansı ne kadar azsa, belli bir kategorinin (toplumsal sınıf veya cinsiyet yahut yaş grubu gibi istatistik kategorisi) kazananları, o kategorinin demografik, toplumsal ve tedrisi özelliklerini o kadar az sergilerler (tersi de geçerlidir yani bu kategori için *nadir* olan özellikleri o kadar çok sergilerler) ve disiplinler hiyerarşisinde ne kadar yüksek bir alan için seçildilerse (yani mesela coğrafyadan ziyade Fransızca) bu o kadar çok geçerlidir. Bkz. P. Bourdieu ve M. de Saint Martin, "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", *Annales*, No:1, Ocak-Şubat, 1970.

dikkate alınan değişkenler (öncelikle sosyal köken, cinsiyet ve ikâmet yeri) açısından tarafsız olmayan bir dizi "çekiliş"in ürünü olan bir öğrenci kitlesinin karakteristik özellikleri arasındaki ilişkilerin analizi, çok değişkenli analiz dâhi olsa, sadece seçilme karşısındaki eşitsizliklerin üzerini örtebilen seçilme eşitsizlikleri değil, farklılaşmış seçilmelerin seçilen öznelerde ortaya çıkarttığı farklılaşmış yatkınlıklar da incelemeye dâhil edilmediği takdirde, yalnızca yanıltıcı ilişkiler yakalayabilir.

Kendini senkronik bir yaklaşımın içerisine kapatmak, geçişli nitelikteki bir dizi şartlı olasılığı, öğrenim hayatının her anında *ex nihilo* yeniden tanımlanan bir mutlak olasılık dizisi olarak ele almaya mahkûm olmaktır. Hâlihazırda en iyi göstergesi, içinden gelinen sınıfa göre ortaöğretime şu veya bu bölümdeki giriş olasılığı olan başlangıç olasılığı, söz konusu şartlı olasılık dizisi boyunca peyderpey belirlenir ve sınırlanır. Aynı sebepten ötürü, böyle bir yaklaşım farklı öğrenci kategorilerine özgü yatkınlıkları tam olarak açıklayabilmekten de men eder. Burjuva öğrencilerin okul dışı serbest zaman faaliyetlerinden zevk duymaları, kendine güvenleri ve kutsalsızlaştırıcı rahatlıkları ya da halk sınıflarından öğrencilerin gerginlikle yüklü hırsları ve tedrisi gerçekçilikleri gibi "tavırlar," sadece ve sadece, "mucize çocuğun" ya da "vârisin" öznel deneyiminin nesnel yapısını tanımlayan konumu işgal etme olasılığına ya da bu olasılığın bulunmayışına bağlı olarak anlaşılabilir.

Kısacası, eğrideki her bir noktada idrak edilmek üzere kendini gözler önüne seren, eğrinin eğimi, yani eğrinin tamamıdır.[36] Şayet bir bireyin Okul'la veya aktardığı kültürle sürdürdüğü iliş-

36 Şüphesiz ki, deneyimlerinin gerçekliğine dair, öznelere mutlak bir zihin açıklığı atfedilmemelidir. Öznelerin pratikleri sistemdeki varoluşlarının nesnel koşullarının, sistemin sunduğu haliyle yeniden yorumlanması dışındaki herhangi bir şeyin doğrudan denetimi altında olmadan sistemdeki konumlarına uyarlanmış olabilir. Dolayısıyla "mucize çocuğun" okulla ilgili tutumları sınıfsal imkânlarınca nesnel olarak (fakat dolaylı bir şekilde) kontrol ediliyor olsa da bilinçli temsilleri ve söyleminin yönlendirici ilkesi, iradeli bir gayretle elde edilmiş kalıcı mucizenin büyülü imgesi olabilir.

kinin, bireyin sistemde ayakta kalma olasılığına bağlı olarak az ya da çok "rahat," "parlak," "doğal," "gayretli" "gergin," ya da "dramatik" olduğu doğruysa ve şayet eğitim sistemi ve "toplum", verdikleri hükümlerde kültürü olduğu kadar kültürle olan ilişkiyi de dikkate alıyorlarsa, en kalıcı tedrisi ve toplumsal farklılıkların üretilmesinin altında yatan ilkeye, yani *habitus*a başvurulmadığında nelerin anlaşılmaz kalacağı görülebilir. Davranışların ve görüşlerin üretici ve birleştirici ilkesi olan *habitus*, aynı zamanda onların açıklayıcı ilkesidir zira tedrisi ya da entelektüel bir özgeçmişin her anında, ürünü olduğu nesnel koşullar sistemini yeniden üretme eğilimindedir.

Dolayısıyla sınavın işlevlerini spontane sosyolojiyle, yani eğitim sisteminin kendi işleyişi ve işlevlerine dair sunmaya çalıştığı yanıltıcı imgelerle köprüleri atarak incelemek, eğitim sisteminin işleyişiyle sınıf ilişkilerinin yapısının sürdürülmesi arasındaki bağıntıların kavranacağı elverişli bir konum oluşturacak, sınavın bütünüyle dosimolojik nitelikteki bir sorgulamasından (ki böylesi bir sorgulama sınavın saklı işlevlerine hizmet etmeye devam eder), elenme mekanizmalarının sistematik olarak araştırılması lehine kurtulmayı sağlayacaktır. Sınav kadar, tedrisi hükümlerin ve meşrulaştırdıkları toplumsal hiyerarşilerin genel geçer kabulünü herkese hissettirecek şekilde tasarlanmış başka bir şey daha yoktur. Zira sınav bir yandan elenenlerin kendilerini başarısız saymalarına, diğer yandan da az sayıda uygun aday arasından seçilenlerin, seçilmelerinde, diğer adaylara tercih edilmelerine her koşulda neden olacak bir liyakatin ya da "Allah vergisinin" ispatını görmelerine yol açar. Aleni bir seçme prosedürü olan sınavın işleyişine ait çok sayıda özelliğin, sınavın gözlerden sakladığı elemeyi yöneten mantığa nasıl olup da riayet etmeye devam ettiği, ancak ve ancak, sınavın, sınavsız gerçekleşen elemeyi perdeleme işlevi ortaya koyulduğu takdirde anlaşılabilir. Sınavları okuyanların yargılarının, egemen sınıfların değerlerini salt tedrisi bir mantıkla yeniden tercüme ve tayin eden zımnî normların ne denli etkisinde olduğu bilindiğinde, bu değerlerle geldikleri

toplumsal sınıfın değerleri arasındaki uzaklık ne kadar fazlaysa adayların o kadar ağır bir engele tahammül etmek zorunda olduklarıı görülür.[37] Sınıfsal tesir, başka hiçbir durumda, sınavı yapanı geleneksel not verme sanatının zımnî ve yaygın kriterlerine mahkûm kılan disertasyon ya da sözlü gibi sınavlarda olduğundan belirgin değildir. Bunlar, ahlaki ve entelektüel niteliklerine dair, görgü kuralları ya da minicik üslup ayrıntıları, aksan ya da diksiyon, duruş ya da mimikler, hatta kıyafet ya da makyaj aracılığıyla hüküm verilen kişiler hakkında, bilinçdışı toplumsal algı kriterleriyle donanmış toptan yargılara varılan durumlardır. Ecole Nationale d'Administration'a [ENA] giriş sınavları ya da edebiyat agregasyonu gibi, sınavı yapanların, burjuva rahatlığı ve farklılık yaratan seçkinliği ya da tedrisi seçkinlik ve adap gibi zımnî kriterlerin geçerliliğini neredeyse aleni bir biçimde kabul ettikleri sözlü sınavlardan ise bahsetmeye gerek bile yok.[38]

37 Bir uç vaka olarak rekabetçi tıp sınavları, sınıf temelli seçme işlevine verilen öncelik, retoriğin rolü (sadece sözel değil, jestler ve bir bakıma vücudun duruş şekliyle de ilgili), geri dönüşü olmayacak derecede farklı eğitim geçmişleriyle birbirlerinden ayrılmış yapay kastların oluşturulması gibi başka yerlerde de gözlemlenen özellikleri müthiş bir açıklıkla ortaya koyar. (bakınız H. Jamous, *Contribution à une sociologie de la décision*, Paris, CSE, s. 86 – 103).

38 Sınav yapanların en teknik testleri nasıl olup da bir "ordali"ye [tanrının kendi adaletini göstereceği bir yargılamaya, t.s.n] çevirdiklerini gösteren çok sayıda örnek ortaya konulabilir: "Bana göre sınav, özellikle de sözlü, son derece karmaşık niteliklere ilişkindir. Zevk sahibi olmak, doğruluk, tevazu ve aynı zamanda kelimenin gerçek anlamıyla zekâ aynı anda değerlendirildiğine göre, bir şahsiyeti anlamaya çalışan bir şahsiyettir mevzubahis olan" (C. Bouglé, *III*[rd] *Conference on Examinations*, s. 32 – 44). "Bizimkisi gibi bir sınav sadece teknik bir sınama değildir, aynı zamanda ahlakın, entelektüel dürüstlüğün sınanmasıdır" (*Agrégation de grammaire masculine*, 1957, s. 14). "Metin tam anlamıyla anlaşıldığında ve çeviri analiz aracılığıyla hazırlandığında onu Yunancaya tercüme etmek için gerekli olan, ahlaki nitelikleri ve teknik bilgiyi tek seferde oyuna dâhil etmektir. Cesaret ve şevk gibi ahlaki nitelikler, doğruluk erdeminde yoğunlaşmıştır. Metin karşısında üstlenilmesi gereken sorumluluklar vardır. Kişi ona boyun eğmeli ve hile yapmamalıdır" (*Agrégation de grammaire masculine*, 1957, s. 20-21). Teknik hataları ahlaki bozuklukla açıklamak üzere kullanılan sıfat repertuarı sınırsızdır: "yaltaklanma", "sahtekârlık", "kötüye kullanılan zekâ", "suç niteliğin-

Marcel Proust'un belirttiği gibi, "bir sesin, ifadesini somutlaştırdığınız yüzden ayrışana dek ayırt edemeyeceğiniz değişimlerini telefonda keşfedersiniz". Aynı şekilde nelerin, sınav hâlinde formüle edilen bir yargının, adayın "kişilik sahibi oluşu" ya da "değersizliği" hakkındaki hissinin nesnel temelini oluşturan toplumsal işaretlerden kaynaklandığını, ancak mümeyyizin [sınav kâğıtlarını okuyan-değerlendiren kişi, t.s.n] senkretik [birleştirici] yargısının deneysel bir ayrıştırılması ortaya çıkarabilir. Ancak kriterlerin ve yargı tekniklerinin biçimsel rasyonalizasyonunun sınavın sosyal işlevlerini ortadan kaldırmaya yeteceği varsayılmamalıdır. Yargı kriterlerine dair kendi kendileriyle uzlaşamamalarından ötürü ortak bir karara varamayan mümeyyizlerin çifte tutarsızlığından hayrete düşen dosimologların gözden kaçırdığı bir şey vardır: yargıya varma yetkisini elinde bulunduran farklı kişilerin verdikleri notları belirleyen bütün toplumsal ve tedrisi niteliklerin tıpatıp aynı olacağı bir durumda, aynı zımnî kriterlere dayanmalarından ötürü, bu kişilerin aynı derecede taraflı hükümler üzerinde mutabık olabilecekleri gerçeği. Sınavın nasıl bir mantıksızlık sığınağı olduğuna dikkat çekerlerken hakkaniyet ideolojisiyle seçme süreçlerinin gerçekliği arasındaki uçurumu gün yüzüne çıkaran dosimologlar, bunca "mantıksız" süreçlerin toplumsal işlevlerini sorgulamamaktan mütevellit; Okul'un ve sınavın, ilan edilen asli işlevlerinin hizmetine koşulması için, not verme sürecinin rasyonalize edilmesinin yeterli olacağına inandırmak suretiyle, toplumsal işlevlerinin yerine getirilmesine katkıda bulunmaya devam ediyor olabilirler.[39]

de bir aldırmazlık", "gevşeklik", "entelektüel tembellik", "kurnazca ihtiyat", "kabul edilemez saygısızlık" yahut "utanmazca boş olmak".

39 Dosimologlar nasıl ki, sınavı yapanların ve sınava girenlerin toplumsal özelliklerini dikkate almamalarından ötürü, notlamalardaki uyuşmayla sınav yapanların toplumsal ve tedrisi özellikleri arasındaki korelasyonu test etmeyi hiç akıllarından geçirmiyorlarsa ve aynı şekilde, hocaların spontane dosimolojisinin kendide bir mantığa ve toplumsal işlevlere sahip olduğunu da görmedikleri için, akılcı vaazlarının eğitimciler zümresinde fazlaca yankı yapmaması karşısında tek yapabildikleri şaşkınlığa düşüp öfkelenmektir.

Dolayısıyla, sınavın kültürel mirası ve onun aracılığıyla kurulu düzeni meşrulaştırma işlevini eksiksiz yerine getirebilmesi için, bunca Fransız akademisyenin ulusal ve anonim bir rekabete duydukları Jakoben güvenin, bilimselliğin ve tarafsızlığın bütün dışa dönük işaretlerini içerdiği varsayılan ölçüm teknikleriyle ilintilendirilmesi yeterli olacaktır. Hiçbir şey, bu *sosyodise*[40] işlevine, verili bir zamanda öznelerin mesleki konumları işgal etme yatkınlıklarını ölçtüğünü iddia ederken bu eğilimin, ne kadar erken ölçülmüş olursa olsun, toplumsal olarak şartlandırılmış bir eğitim ve öğretimin ürünü olduğunu unutan ancak biçimsel olarak hatasız testler kadar hizmet edemezdi. Nitekim testleri, meritokrasi örneği olarak Amerikan demokrasisinin imtiyazlı aracı ve güvencesi olarak sunan bazı açıklamaların satır aralarında, "seçkinlerin dolaşımı" ve "kitlelerin ayaklanması"ndan azade bir toplumun Neo-Paretocu Ütopyası'ndan başka bir şey görmek mümkün değildir.

> Kültürel veya mesleki statü tayini kriteri olarak yetenek ölçümüne gittikçe daha fazla yaslanmanın tahayyül edilebilir sonuçlarından biri, yeteneğe dayalı ancak daha katı bir sınıfsal yapı olabilir. Yeteneklerin tevârüs edilebilirlik özelliği seçmeye yönelik katı testlerin yaygınlaşmasıyla birleştiğinde, yetenek seviyeleri düşük anne-babalardan dünyaya gelmiş bireylerin durumlarını iyice sabitler. Bireylerin eşlerini aynı toplumsal tabakadan seçmeye eğilimli oldukları gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda kuşaklararası yukarıya doğru hareketliliğin zaman içinde iyice zorlaşması daha muhtemeldir.[41]

Bu ütopyacıların, böylesi bir eğitim sisteminin, *Cesur Yeni Dünya*'daki[42] *deltalar* misali, en ama en geride olduklarına ve bundan memnun olduklarına kendilerini ikna etmeye mecbur

40 T.S.N.: Kurulu düzenin meşruiyetinin sorgulanmasını olanaksız bırakan gerekçelendirmeleri, haklılaştırıcı temelleri ifade eden kavram. Daha önce tanımı verilen teodise kavramından türetilmiştir.

41 D. A. Gosslin, *The Search for Ability: Standardized Testing in Social Perspective,* New York, John Wiley & Sons, 1966, s. 191.

42 T. S. N.: Aldous Huxley'in bir romanı, magnum opus'udur.

kalan "alt sınıf" mensuplarında kaçınılmaz olarak yaratacağı "moral bozucu" etkiyi tanımlarken; testlerin doğal yetenekleri keşfetme kapasitesine hak ettiğinin üstünde önem atfetmelerinin tek nedeni, belki de Okul'un yeteneklerin ve yetersizliklerin "doğal" karakterini artırma becerisini hafife almalarıdır.

Teknik seçme ve toplumsal seçme

Bir eğitim sisteminin emek pazarının katı taleplerini görmezden gelmesi ne kadar zorsa, sınıfsal farklılıkları meşrulaştırma *toplumsal işlevini* vasıflar üretme *teknik işlevinin* arkasına saklama becerisinin de o kadar fazla olacağı ileri sürülebilir. Modern toplumlarda Okul'un, hep daha vasıflı, yani ekonominin taleplerine daha uygun bireyler üretmekte ve bu bireylerin vasıflarını teminat altına almakta gittikçe daha başarılı olduğu doğru olsa da, eğitim sistemine tanınan özerklikteki böylesi bir sınırlılığın görünüşte olduğu kadar gerçek olmadığına şüphe yoktur. Zira mesleklerin icrası için gerekli olan asgari teknik vasfın yükselmesi, sınavın teminat altına aldığı teknik vasıfla, *belgelendirme etkisi* olarak adlandırılabilecek şey aracılığıyla ayırt ettiği toplumsal vasıf arasındaki mesafenin azalmasını *ipso facto* getirmez.

Teknokratik ideolojiye ait normlarla uyumlu bir eğitim sistemi, ürettiği yahut diploma aracılığıyla hükme bağladığı tedrisi az bulunurluğa, diplomanın meşru erişim sağladığı mesleki konumun gerektirdiği teknik vasıflardan görece bağımsız bir toplumsal az bulunurluğu, en azından geleneksel bir sistem kadar etkili bir şekilde tevdi edebilir. Bu kadar çok sayıda mesleki konumun, nasıl olup da (diploma güvenirliğine en uygun hipotezi kabul edersek) sadece okul ve üniversite tarafından kutsanma dereceleriyle farklılaşan bireylerce, farklı koşullarda ve eşit olmayan ücretler karşılığında işgal edildiği başka türlü açıklanamaz. Her örgütlenmenin, teknik becerileri onları vazgeçilmez kılsa da diplomaya sahip olmamalarından ötürü ikincil konumlara mahkûm edilen "dublörleri" vardır ve teknik açıdan aynı görevleri ifa etseler de tedrisi etiketlerine göre birbirlerinden ayrı-

lan kategoriler (örneğin, farklı okullardan mezun mühendisler yahut agrejeler, ustalık sertifikası sahibi olanlar, öğretim üyesi, öğretim görevlisi, sözleşmeli hoca gibi çok çeşitli hoca kategorileri) arasında gerçekleşen ve idari hiyerarşide de karşılığını bulan rekabete herkes aşinadır. "Eşit işe eşit ücret" ilkesi, kelimenin gerçek anlamıyla düşünüldüğünde çelişmesi beklenen hiyerarşilerin meşrulaştırılmasına hizmet edebiliyorsa eğer bunun nedeni, mesleki bir ürünün değerinin her zaman, onu üretenin toplumsal değerine bağlı kabul edilmesi ve üreticinin değerinin de sahip olduğu vasıflarının tedrisi değerine bağlı olarak değerlendirilmesidir. Hülasa diploma, diplomayla mesleki statü arasındaki net ilişkinin yetenekle statü arasında var olan daha belirsiz ilişkiyle bağlantılandırılmasının, diplomayla kapasite arasındaki ilişki meselesini su yüzüne çıkartarak diplomanın güvenirliğinin ve böylelikle de diplomanın meşruiyetinin ikrarıyla meşrulaştırılan her şeyin sorgulanmasının yolunun açılmasının önüne geçer. Nitekim modern bürokrasiler, faillerinin tedrisi vasıflarının teknik içeriğini sınamayarak en aleni çıkarlarıyla çelişiyor göründüklerinde aslında, bizzat kendi düzen ve hiyerarşilerinin dayandığı ilkeleri korumaktadırlar. Çünkü diplomanın ve onun meşrulaştırdığı hiyerarşilerin meşruiyetini de tehlikeye atmaksızın diplomalı bireyleri, onları tehlikeye atabilecek sınavlara tâbi tutamazlar. Belki de birincil işlevi, "münevverin", kültürlü olduğuna dair teknik kanıtları sunmak mecburiyetinde bırakılmasını hukuken ve fiilen imkânsız kılmak olan "genel kültür" ideolojisi de diplomanın hâlihazırda teminat altına aldığı teknik vasıflarla belgelendirme etkisi ile toplumsal faydası arasındaki uçurumu maskeleme ihtiyacına cevap verir. Kültürle kurulan ve "tanımlanamaz" şeklinde tanımlanan bir ilişkiyi nesnel olarak tekellerinde bulunduran sınıfların (tanımlanamazdır, zira nesnel olarak sadece söz konusu fiili tekel tarafından tanımlanabilir), belgelendirme etkisinden azami yarar sağlamaya yatkın olduklarını ve bu sınıfların, gizlemek suretiyle bu etkiyi meşrulaştıran çıkarsız kültür ideolojisini savunmakta çıkarlarının olduğunu

anlamaktayız.[43] Aynı mantıkla, öğrenme konusundaki, genel kültüre girmeye layık tüm becerileri elde etme biçimlerini (ister hümanizmin ahlaki ve mantıki erdemlerine hâliyle ağır bir nüfuz ediş olarak klasik dil öğrenimi olsun isterse de edebi veya estetik, ahlaki veya matematik, her türde formalizme müsamahakâr yöneliş) tanımlayan gösterişli savurganlığın toplumsal işlevlerini de anlarız.

Eğer her seçme işlemi daima teknik vasıfları emek pazarının taleplerine referansla düzenlemek ve eğitim sisteminin bâki kalmasına yardımcı olduğu toplumsal nitelikleri sınıf ilişkilerinin yapısına referansla yaratmak gibi birbirinden ayrılamaz iki etkiye sahipse; kısacası, Okul'un hem kapasiteler üretmek ve tasdik etmek gibi teknik bir işlevi hem de iktidarı ve imtiyazları korumak ve takdis etmek gibi toplumsal bir işlevi varsa modern toplumların, toplumsal avantajları tedrisi avantajlara (ki bu avantajlar, Okul'un, tedrisi ve dolayısıyla zımnî olarak toplumsal olan ön koşulları, bir mesleğin ifası için gerekli teknik ön koşullar olarak sunmasına imkân vermesinden ötürü bizzat kendileri toplumsal avantajlara tahvil edilebilirlerdir) dönüştürme gücünü hayata geçirmesi için eğitim sistemine geniş imkânlar sağlamış olduğu anlaşılabilir.[44] Bu nedenle, seçme ve işe alma prosedürlerinin rasyonalizasyonunu büyük modern bürokrasilerin doğuşu ve bun-

43 "Üniversite diplomasına sahip olmak Roma tarihine ya da trigonometriye dair bir şeyler bildiğiniz ya da bir zamanlar biliyor olduğunuz anlamına gelebilir ancak bunun pek bir önemi yok. Önemli olan diplomanın, bu diplomayı gerektirmeyen bir başka konuma kıyasla daha cazip bir konumu elde etmeye yaramasıdır. Her şey, toplumun, eğitim sürecindeki belli başlı öğelerle ilgili şüpheleri olduğunu ve genel kültür gibi nosyonlar icat ederek bunları yumuşatma yoluna gidildiğini düşündürmektedir." (E. Sapir, *Anthropologie*, 2. Cilt, Paris, Editions de Minuit, 1967, s.55).

44 Her eğitim sistemine içkin olan bu eğilimin varlığını Durkheim, eski rejimin kolejleri gibi elverişli bir vakada tespit etmiştir: "Şüphesiz ki eski rejimde Kolej; doktor, rahip, devlet adamı, hâkim avukat ya da profesör yetiştirmezdi; ancak Kolej bitirmek, profesör, avukat, doktor vb. olmak için elzem addedilmekteydi". (Durkheim, *L'évolution pédagogique*, *a.g.e.*, II, s. 182)

ların belirli görevler için eğitilmiş uzmanlara olan talebindeki artışla ilişkilendirdiğinde Max Weber, hem eğitim sisteminin hem de bürokratik sistemin teknik işlevlerinin, toplumsal işlevlerine nazaran özerkliğine fazla kıymet biçmiştir. Nitekim Fransa'da kamu yönetiminin üst kademeleri, en genel ve en yaygın (her durumda akılcı düzenlemeye ve sistemleştirmeye en dirençli) yatkınlıkları daha önce hiçbir zaman bugünkü kadar ikrar ve takdis etmemiş; uzmanları, bilirkişileri ve teknisyenleri prestijli *Grandes Ecoles*'lerden mezun olmuş ve genel konularda uzman kişilere daha önce hiçbir zaman şimdiki gibi tâbi kılmamıştır.[45]

İmtiyazlı sınıflar, seçme erkini eğitim kurumuna gitgide daha fazla ihale ederlerken iktidarı bir nesilden diğerine aktarma yetisini kusursuz bir tarafsızlığa sahip bir otoriteye teslim ediyor ve dolayısıyla da imtiyazların nesilden nesle aktarılması gibi keyfi bir ilkeden feragat ediyor görüntüsü sunuyor olabilirler. Ancak, teknik imtiyazlarını sadece ve sadece toplumsal imtiyazları lehine feda ettiği egemen sınıfların çıkarlarına her daim nesnel olarak hizmet eden biçimsel açıdan kusursuz hükümleriyle Okul, yerleşik düzenin yeniden üretilmesine hiçbir zaman bulunmadığı kadar katkıda bulunur (her durumda, demokratik ideolojileri düstur edinmiş bir toplumda bunu yapmanın tek makul yoluyla). Zira ifa ettiği işlevi saklamakta her zamankinden daha başarılıdır. Bireysel hareketlilik, sınıf ilişkileri yapısının yeniden üretilmesiyle bağdaşmamak şöyle dursun, kontrol altındaki sınırlı sayıda bireyin seçilmesi vasıtasıyla toplumsal istikrarı garanti ederek ve böylece en başarılı ifadesini özgürleştirici bir güç olarak okul anlamında *l'Ecole libératrice* ideolojisinde bulan

45 "Üniversite diplomasına sahip olmak Roma tarihine ya da trigonometriye dair bir şeyler bildiğiniz ya da bir zamanlar biliyor olduğunuz anlamına gelebilir ancak bunun pek bir önemi yok. Önemli olan diplomanın, bu diplomayı gerektirmeyen bir başka konuma kıyasla daha cazip bir konumu elde etmeye yaramasıdır. Her şey, toplumun, eğitim sürecindeki belli başlı öğelerle ilgili şüpheleri olduğunu ve genel kültür gibi nosyonlar icat ederek bunları yumuşatma yoluna gidildiğini düşündürmektedir." (*E. Sapir, Anthropologie*, 2. Cilt, Paris, Editions de Minuit, 1967, s.55).

toplumsal hareketlilik ideolojisine güvenilirlik sağlayarak bu yapının muhafazasına yardım ediyor olması mümkündür.[46]

46 Sınıf ilişkilerinin yeniden üretimi meselesini bireylerin nesiller arası hareketliliği meselesine indirgeyen pek çok toplumsal hareketlilik çalışmasının yaptığı gibi bu ideolojiyi üstü kapalı bir şekilde benimsemek, bireysel pratiklerin (özellikle de hareketliliğe katkı sağlayan ya da ondan kaynaklananların) içinde gerçekleştikleri sınıf ilişkilerinin yapısına borçlu olduğu hiçbir şeyi anlayamamak anlamına gelir. Örneğin egemen sınıfların, sınıf ilişkilerinin yapısının korunmasındaki ve buna bağlı olarak da eğitim sisteminin ekonominin taleplerine ve ekonomik hesaplara boyun eğmeye her zamankinden daha meyilli olacak şekilde evrilmesindeki müşterek çıkarları (ki başka şeylerin yanı sıra, aşırı okullaşmadan ötürü günümüzde, bu sınıflardan gelen öğrencilerin bir kısmının feda edilmesini gerektiren bir çıkardır), bu sınıfların üyelerinin, kendilerini, eğitim sisteminin, sınıfın bütün üyelerinin toplumsal hak iddialarını otomatik olarak takdis etmesi beklentisine sokan bireysel çıkarlarıyla çatışmaya doğru gitmektedir.

Dördüncü Bölüm

Bağımsızlık Eliyle Bağımlılık

Ve ilk önce bir *hierophant* [başrahip] onları düzene soktu, ardından da Lakesis'in kucağından kaderler ve hayat taslakları alıp yüksek bir kürsüye tırmandı ve şöyle dedi: "Kader Tanrıçası'nın kızı Lakesis'in sözlerine kulak verin. Fâni ruhlar, yeni bir ölümlü hayat çemberine doğacaksınız. Bir cin sizi kurada çekecek değil, siz cininizi seçeceksiniz. Kurayla ilk belirlenecek olan, kaderle bağlanacağı hayatı ilk seçen olacak (...) Sorumluluk, seçimi yapanındır; Tanrı mesul değildir.

Platon, *Devlet*

İster mesajın iletilmesini, uygulamanın düzenlenişini veya iletişimin ve uygulamanın etkilerinin denetlenmesini ve onaylanmasını, yani her eğitim sisteminin asli işlevinin gerçekleştirildiği uzun süreli bir zihne kazıma eylemi olarak pedagojik mesaiyi analiz etmek için yola çıkılmış olsun; isterse de tedrisi mesajın meşru alımlayıcılarının açıktan ya da gizlice (ama her zaman, farklı derecelerde toplumsal gereklilikler olan teknik gereklilikleri dayatma yoluyla) seçildiği mekanizmalar keşfedilmek isteniyor olsun, sistemin düzenlenişinin ve kitlesinin hem geçmişteki hem de mevcut tüm ayırt edici nitelikleri, belli bir toplumsal formasyon içerisinde, sınıf ilişkilerinin yapısıyla eğitim sistemi arasında tesis eden ilişkiler sisteminin bütünüyle ilişkilendirilmediği sürece, işleyişinin *içsel mantığını dışsal işlevi* olan toplumsal muhafaza hizmetine koşma kapasitesiyle tanımlanan bir sistemin *ikili gerçekliğini* anlamanın imkânsız olduğunu gördük. Eğitim sisteminin, iddia ettiği gibi tam bağımsızlığa sahip olduğunu kabul etmek ya da tersine, onda yalnızca ekonomik sistemin belli bir halinin yansımasını yahut "toplumun bütününün" değerler sisteminin doğrudan bir ifadesini görmek; *görece özerkliğinin*, bağımsızlık ve tarafsızlık kisvesi altında, dışsal taleplere hizmet ettiğini, yani ifa ettiği toplumsal işlevleri perdelemesini ve böylelikle onları daha etkin bir şekilde yerine getirmesini sağladığını görmeyi reddetmektir.

Eğitim sisteminin dışsal işlevlerini, yani bu sistemle diğer alt sistemler (örneğin ekonomik sistem ve değerler sistemi) arasındaki nesnel ilişkileri listeleme gayreti, söz konusu şekilde kurulmuş olan ilişkiler, verili bir zamanda toplumsal sınıflar arasında hüküm sürmekte olan ilişkilerin yapısıyla ilintilendirilmediği müddetçe havada kalacaktır. Dolayısıyla, ortak kanıyı ve pek çok yarı-âlimane çözümlemeyi, ürettiği tüm eşitsizliklerin tek müsebbibi addedilen bir eğitim sistemini kınamakla, kendisi kusursuz olan bir eğitim sistemine miras kalan eşitsizliklerin tek sorumlusu olarak toplumsal sistemi kınamak arasında gidip gelmeye zorunlu kılan ampirisist ikilemin içine kapanmaktan kaçınmak için; üniversitenin örgütlenişini (mesela pedagojik iletişimin kurumsal koşullarını veya unvanlar ve disiplinler hiyerarşisini) öğrenci kitlesinin toplumsal nitelikleriyle ilişkilendirmek zorundaydık. Benzer şekilde, ekonomistler arasında sıkça rastlanan, "toplum"un salt teknik nitelikte eşsiz bir işlev yüklediği Okul'un, bu toplumun ekonomisiyle tek yönlü, eşsiz bir ilişki içinde olduğu sanrısından; ya da bazı kültürel antropologlarda rastlanan, "toplum"un salt kültürel nitelikteki eşsiz bir "kültürlendirme" işlevi yüklediği "Okul"un, düzenlenişinde ya da işleyişinde, "ulusal kültürün" bir nesilden diğerine aktardığı değerler hiyerarşisini ifade etmekten başka bir şey yapmadığı sanrısından kaçınmak için, verili bir sınıf ilişkileri yapısıyla nitelenen bir toplumda, eğitim sistemiyle şu ya da bu başka alt sistem arasındaki ilişkilerin her bir toplumsal sınıf için aldığı farklılaşmış biçimi tespit etmek gerekir.

Eğitim sisteminin işlevlerini teknik işlevine, yani eğitim sistemi ile ekonomik sistem arasındaki ilişkiler bütününü Okul'un emek pazarının ihtiyaçlarına göre ölçülen "randıman"ına indirgemek, ölçülen olguların, belli bir yapının içerisinde belli bir işlevler sistemine hizmet eden konumları kaynaklı anlamlarını ortadan kaldıran soyut istatistikî serileri karşılaştırmaya mahkûm ederek karşılaştırmalı yöntemin özenli bir tatbikinin önüne geçer. Karşılaştırmalı yöntemi verimli bir şekilde uygulamak için

gerekli koşullar, ancak ve ancak, eğitim sisteminin işlevlerinin hiyerarşik yapısındaki varyasyonlar (yani her bir işlevin, işlevler sisteminin bütünün içerisindeki işlevsel ağırlığının varyasyonları), eğitim sisteminin düzenlenişine ait eşzamanlı varyasyonlarla sistematik olarak ilişkilendirildiğinde sağlanmış olur. Bu gereklilikleri yok saymak noktasında birleşen iki yaklaşımı eleştirmek suretiyle (ki biri bunu bir tür genel geçer karşılaştırılabilirlik iddiasıyla, diğeri ise "ulusal kültürlerin" indirgenemezliği inancı adına yapar) en azından, tarihsel olarak gerçekleşmiş her vakanın, işlevlerin yapısıyla örgütlenme yapısı arasındaki ilişkiler sisteminin geçirebileceği dönüşümlerin hususi bir vakası olarak ele alınacağı bir modelin inşası için gerekli koşulları ortaya koymayı umabiliriz. Farklı türdeki eğitim sistemi yapıları, yani kalıcı ve taşınabilir/aktarılabilir yatkınlıklar (habitus) üretme işlevine sahip farklı tarihsel biçimler, işlevlerinin ifasının hem vasıtası hem de hedefi olan gruplar ya da sınıflar arasındaki güç dengesinin farklı hallerinden ayrı düşünülemeyecek olan farklı işlev sistemi yapısı türleriyle ilişkilendirilmedikleri sürece tam olarak anlaşılamazlar.

"Genel çıkar"ın özel işlevleri

Eğitimin "amaçları" meselesi hiçbir zaman, Üniversitenin ulusal gelişime katkısı tartışmasıyla şimdi olduğu kadar özdeşleşmemişti. "Eğitime ve kültüre erişimi demokratikleştirme" kaygısı şeklinde kendini gösteren bu mesele, ki bu mantığa görünüşte en uzak olan meseleler bile, söz gelimi yeteneklerin "ziyan edilmesi"nin kınanması biçimini almak suretiyle ekonomik rasyonalite diline gittikçe daha fazla yaslanmaktadır. Peki ekonomik "rasyonalizasyon" ile "demokratikleşme", iyi niyetli teknokratların düşünmek istediği kadar dolaysız bir bağla mı birbirlerine bağlıdırlar? Sosyoloji ve eğitim ekonomisi, eğitimin "amaçları", yani eğitim sisteminin *nesnel açıdan mümkün* (yani sadece mantıksal [*logique*] değil sosyolojik [*socio-logique*] olarak da) işlevlerine ilişkin kuramsal mesele ve onunla bağlantılı olarak da eğitim sistemlerinin ve çıktılarının karşılaştırılabilirliği

metodolojik meselesi üzerine tüm yapay sorgulamaların nesnel olarak ortaya koyduğu meseleyi çözülmüş addetmeselerdi, böyle bir sorunsalın tuzağına bu kadar kolay düşmezlerdi.

Tek çizgide ilerleyen ve tek boyutlu bir tarihsel değişim aşamaları modelini bizzat gerçekliğin içerisinden çıkarttığını iddia eden teknokratik düşünce, toplumsal evrimciliğin tarih felsefesini en indirgemeci haliyle yeniden canlandırarak farklı toplumlar veya eğitim sistemleri arasında gelişmişlik ya da "rasyonalite" derecesine göre tek düzeyli bir hiyerarşi kurmasına imkân veren evrensel karşılaştırma ölçütünü fazla çaba göstermeden elde etmiş olur. Gerçekte, bir eğitim sisteminin "rasyonalitesinin" göstergeleri, eğitim kurumlarının ve pratiklerinin tarihsel ve toplumsal özgünlüğünü ne kadar eksiksiz ifade ederlerse karşılaştırmalı yorumlamaya o kadar az cevap verebilirler. Bundan ötürü bu prosedür, karşılaştırılan unsurları, ait olduklarına ilişki sistemlerine borçlu oldukları her şeyden soyutlamak suretiyle karşılaştırma nesnesinin kendisini tahrip eder. Sonuç olarak ister okuryazarlık oranı, okullaşma oranı veya öğrenci-öğretmen oranı gibi soyut göstergelerle yetinilsin isterse de teknik eğitime ayrılan pay, başarıyla mezun olan öğrencilerin oranı ya da farklı eğitim seviyelerinde cinsiyetlerin ve toplumsal sınıfların temsilinin farklılaşmış oranları gibi, eğitim sisteminin verimliliğine ya da potansiyel entelektüel kaynakların ne kadarının kullanıldığına dair daha özgül göstergeler hesaba katılsın; karşılaştırılamaz olanı karşılaştırmaktan ya da daha incelikli biçimde, aslında karşılaştırabilir olanı karşılaştırmayı gözden kaçırmaktan kaçınılmak isteniyorsa bu ilişkileri, dayandıkları ilişkiler sistemi içerisindeki yerlerine yerleştirmek gereklidir.

Daha da önemlisi, tüm bu göstergeler, eğitim sisteminin salt *formel, dışsal* rasyonalitesine göndermede bulunmak suretiyle, işlevlerinin oluşturduğu sistemi işlevlerinden sadece birine (ki o işlev de indirgemeci bir soyutlamaya maruz kalır) indirgeyen zımnî bir eğitim sistemi "verimliliği" tanıma dayanır. Tedrisi verimliliğin teknokratik ölçümü, ekonomik sistemden devşirdikle-

ri dışında hiçbir hedef tanımayan, nitelik ve nicelik bakımından teknik eğitim talebine en uygun ve en az maliyetli karşılığı veren kısır bir eğitim sistemi modelini öngörür. Bu rasyonellik tanımını kabul eden herhangi biri için en rasyonel eğitim sistemi (formel açıdan), bir yandan kendini hesaplanabilirliğin ve öngörülebilirliğin gerekliliklerine tamamıyla tâbi kılarak doğrudan doğruya uzmanlaşmış görevlere uyarlanmış olan özgül vasıfları asgari maliyetle üreten, bir yandan da ekonomik sistemin gerek duyduğu çeşit ve seviyedeki vasıfları belli bir müddet dâhilinde temin eden ve bunun için de en uygun pedagojik teknikleri kullanmaları için özel olarak eğitilmiş bir insan kaynağından yararlanan, (kârlılık sınırlarının dışına çıkmadan) mümkün olan en geniş "entelektüel rezerv"den faydalanmak üzere sınıf ve cinsiyet ayrımlarını bir kenara koyan ve zevk sahibi insanlar yetiştirmek üzere tasarlanmış bir kültürel eğitimi, çalışma programına göre ısmarlanmış uzmanlar yetiştirebilen bir eğitimle ikâme ederek tüm gelenekçilik kalıntılarını silen bir eğitim sistemi olacaktır.[1]

Eğitim sisteminin formel rasyonalite derecesiyle ekonomik sistemin gelişmişlik derecesi arasında genel bir tekâbüliyetin varlığını göstermek üzere en çok hatırlatılan istatistiki bağıntıların, özgül anlamlarını ancak ve ancak eğitim sistemiyle sınıfsal ilişkilerin yapısı arasındaki ilişkiler sistemi içerisindeki yerlerine yerleştirildiklerinde kazandıklarına dikkat çekilir çekilmez, böyle bir tanımın işlevler sistemini nasıl bir indirgemeciliğe maruz bıraktığı görülür. Her bir uzmanlık alanının her bir seviyesinde diploma sahiplerinin oranı gibi, görünüşte gayet tek anlamlı olan bir gösterge, bir yasal eşdeğerlikler sisteminin formel mantığı içerisinde yorumlanamaz: Belli bir diplomanın ekonomik

1 Eğitim rasyonalitesine dair bu formel tanıma, ekonomik sistemin taleplerinin artık dar uzmanlaşma bakımından formüle edilmediği, aksine, vurgunun mesleki yeniden adaptasyon eğilimi üzerinde olduğu gerekçesiyle karşı çıkılabilir. Fakat bu aslında ekonomik sistemin talebinin yeni bir halinin gerektirdiği yeni bir mesleki uzmanlık biçimidir. Tanımdaki bu genişlemeye karşın, mesleki olarak kullanışlı vasıfları üretme kapasitesi eğitim sisteminin rasyonalitesinin ölçüsü olmaya devam etmektedir.

ve toplumsal açıdan getirisi, ekonomik ve sembolik pazardaki az bulunurluğunun, yani farklı pazarların farklı diplomalara ve diploma türlerine bahşettiği değerin sonucudur. Örneğin, okuma yazma oranı düşük ülkelerde okuryazarlığın kendisi ve daha da iyisi ilkokul diploması sahibi olmak, mesleki rekabette kesin bir avantaj sağlamak için yeterlidir.[2]

Benzer şekilde; (i) geleneksel toplumlar çoğunlukla kadınları eğitimden dışladıkları için, (ii) ekonomi bütün entelektüel yetilerin kullanımını gerektirdiği için ve (iii) kadınların erkek mesleklerine girişi sanayileşmeye eşlik eden toplumsal değişimlerden biri olduğu için, orta ve yükseköğretimdeki kadınlaşma oranını, eğitim sisteminin "rasyonelleşmesinin" ve "demokratikleşmesinin" göstergelerinden biri olarak görme eğilimi hâsıl olabilir. Gerçekte, İtalya ve Fransa örnekleri, yüksek kadınlaşma oranı nedeniyle yanılgıya düşmemek gerektiğini ve en müreffeh ulusların dâhi genç kadınlara sunduğu eğitim fırsatlarının çoğu zaman sadece geleneksel eğitimin daha pahalı ve daha lüks bir türevi olduğunu ya da başka bir ifadeyle, kadınlar için söz konusu olan en modern tahsil türlerinin cinsiyetler arası geleneksel iş bölümü modelinin yeniden yorumlanmasına dayandığını ortaya koyar. (Kadın öğrencilerin eğitime karşı genel tavrı ve hatta daha açık bir biçimde her ikisi de söz konusu tavrın hem nedeni hem

2 Fransa ve Cezayir'deki üniversite sistemleri ve diplomalar arasındaki formel eşitlikten ötürü bu iki ülkeyi karşılaştırmak özellikle anlamlıdır: İnsanların %57'sinin herhangi bir diploma ya da genel eğitim sahibi olmadığı ve %98'inin hiçbir teknik eğitim diplomasının bulunmadığı bir toplumda C.A.P. (mesleki eğitim diploması) ya da C.F.P. (ilkokul diploması) sahibi olmak ekonomik rekabette çok büyük bir avantaj sağlamaktadır. Sadece okuyabilenler ile hem okuyup hem de yazabilenler arasındaki gibi minik bir farklılık, toplumsal başarı ihtimalleri açısından orantısız derecede büyük bir fark yaratır (P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie, Paris, Mouton,* 1962, s. 272-273). Benzer şekilde, genç bir kadın için, diploma sahibi olmanın getirisi kadın nüfusun okullaşma oranına bağlı olarak büyük farklılıklar gösterir. Örneğin, Cezayir'de 1960'ta, istihdam edilmeyenlerin oranı ihmal edilebilir seviyedeyken CEP ya da yükseköğretim diploması sahibi genç kadınların yüzde 70'i kol emeği gerektirmeyen işlerde çalışmaktaydı (*a.g.e.*, s. 208).

de sonucu olan branş seçimi veya diplomaların mesleki kullanım oranı tarafından ispatlandığı üzere.) Oysaki tüm geleneği kadınları yükseköğretimden tamamen dışlama eğiliminde olmuş Müslüman bir ülkede kadınlaşma oranları, düşük dâhi olsalar, kadın tahsiline dair geleneksel tanımla keskin bir kopuşu ifade ediyor olabilir. Daha kesin bir ifadeyle, genel kadınlaşma oranı, kadın öğrencilerin eğitim kurumlarına toplumsal mânâda yerleştirilme sürecine ve çeşitli fakülte ve disiplinlerin kadınlaşma oranlarının dağılımına göre farklı anlamlar taşıyabilir. Bu nedenle, Fransa'da üniversiteye giriş olasılığının aynı toplumsal sınıfa mensup kadın ve erkekler için neredeyse eşit olması, geleneksel iş bölümü modelinin ve "yeteneklerin" cinsiyetler arasındaki dağılımı ideolojisinin ortadan kalkmış olduğu anlamına gelmemektedir: Genç kadınlar hâlâ belli bölümlere (özellikle Edebiyat bölümlerine) erkek öğrencilere göre daha fazla mahkûm edilmektedirler ve bu duruma, kadın öğrencilerin toplumsal kökenleri ne kadar düşükse o kadar sık rastlanmaktadır. Okul'da kazandıkları vasıfları mesleki yaşamda kullanan kadın mezunların oranı gibi, ilk görüşte hiçbir müphemlik taşımayan göstergeler bile sistemin etkisine maruzdur: Bir kadının elindeki diplomanın toplumsal açıdan kârlılığını tam olarak ölçebilmek için, en azından, bir mesleğin "değerinin" (misal, Fransa'da ilk ya da ortaöğretim öğretmenliği) kadınlaştığı ölçüde değiştiği [düştüğü] gerçeği dikkate alınmalıdır.

Başka bir örnek: Bir eğitim sisteminin verimliliğinin görünüşte en su götürmez göstergesi olan "fire" (belli bir kayıt dönemi sonrasında programı başarıyla tamamlayamayan öğrencilerin sayısına dayanarak ölçülür) oranı, o eğitim sisteminin hiçbir zaman birbirinden ayrılamaz biçimde gerçekleştirdiği toplumsal seçme ve teknik seçmenin özgün bileşiminin bir sonucu olarak görülmediği sürece anlamsızdır. "Fire verilen ürün", bu durumda en az nihai ürün kadar dönüştürülmüş bir üründür: Hem "başarısız"ı eğitim kurumu, mesleği ve varoluşunun bütünü nezdinde karakterize eden yatkınlıklar sistemini hem de

kesintili takip edilmiş veya yarıda bırakılmış dâhi olsa, belli bir yüksek tahsilin getirdiği, toplumsal ve sınıfsal olarak eşitsiz dağılan teknik ve her şeyden önce toplumsal ikincil kazançları düşünün. İngiltere'yi Fransa'dan ya da ABD'den ayıran okul öncesi seçilme derecesine ek olarak, farklı sistemlerin seçme işlemini hayata geçirmek ve sonuçlarının içselleştirilmesini sağlamak amacıyla uyguladığı prosedürlerin çeşitliği dikkate alınmazsa (Fransız tipi sınavlar aracılığıyla işletilen kategorik dışlamadan, ABD'de üniversite kurumlarının hiyerarşisi sayesinde mümkün kılınan sancısız elenmeye -gözünü yıldırmaya- kadar uzanan); İngiliz (% 14), Amerikan ve Fransız (% 40) üniversitelerinin fire oranları arasındaki bir karşılaştırma ne anlam taşır?[3] Bir eğitim sisteminin, takdis ettiklerinin ve hatta dışladıklarının, takdis ve elemenin, dolayısıyla da toplumsal hiyerarşilerin meşruiyetini belli derecede benimsemelerini sağlamayı her zaman başarmakta olduğu doğruysa eğer, düşük bir teknik verimliliğin, eğitim sisteminin "toplumsal düzeni" meşrulaştırma işlevindeki kuvvetli bir verimlilik için ödediği bedel olduğu görülebilir ki bu, sınıf bilincine sahip olmama ayrıcalığına sahip teknokratlar, ulusal

3 İstatistikî göstergeler açısından geçerli olan, okul sisteminin örgütlenmesinin ve işleyişinin görünüşte en özgül göstergeleri için de aynı derecede geçerlidir. Ders programı ve ders kitapları içeriklerini, uygulamaya kondukları gerçek koşulları görmezden gelerek incelemek ya da devletin; üniversiteler, üniversite adem-i merkeziyeti ya da idarecilerin ve öğretim üyelerinin işe alınması üzerindeki denetimini sadece yasal metinler üzerinden incelemek, dini davranışları, biçimsel olarak aynı metinler tarafından tanımlanmış olsa bile, inananların gerçek pratiğinin kanonik metinlerden çıkarabileceğini varsayarak incelemek kadar yanıltıcı olacaktır.

"Akademik özgürlük" gerçekte üniversite sistemiyle siyasi ya da dini iktidar arasındaki ilişkinin bir sonucudur. Fransa'da bir fakülte öğretim görevlisinin atanması ismen bir Bakanlık kararı olmakla birlikte, Fakülte Yönetim Kurulu'nun önerdiği adayın atanacağı önceden bilinen bir sonuç olduğundan, aslında meslektaşlar nezdindeki tam tekmil propagandayla birlikte, işbirliği seçeneğine dayanmaktadır. Aksine, başka ülkelerde, pek çok akademik seçim sadece zaten verilmiş olan kararları onaylayan formel bir prosedürdür. İtalya'da işe alım resmi olarak sınavla gerçekleşse de, bu araç, üniversitenin içindeki ve dışındaki kliklerin ayak oyunlarını ve etkilerini ancak güç bela örtbas edebilmektedir.

muhasebede yapılan bir çeşit hata vasıtasıyla, bağlantılı kazançları ortadan kaldırmadan ölçemeyecekleri bir fire miktarını yermek üzere zaman zaman birbirlerinin sırtını sıvazladıklarında da geçerlidir.

Kısacası, teknokratik "verimlilik" nosyonu, eğitim sisteminin işlevlerinin oluşturduğu sistemin çözümlenmesini engelleme işlevine sahiptir. Gerekli zamanlamayla gerçekleştirilmiş olması halinde böyle bir çözümleme, eğitim sisteminin işlevlerinden hiçbirinin, sınıfsal ilişkilerin yapısının belli bir andaki halinden bağımsız olarak tanımlanamayacağını göstermek suretiyle, "genel çıkar" varsayımına açık ya da zımnî başvurmaya olanak bırakmazdı. Örneğin, farklı toplumsal sınıflardan öğrencilerin Okul'un hükümlerini tanıma eğilimleri eşit değilse, özellikle de ikinci-sınıf tahsilleri ya da kariyerleri (yani kimisi yönlendirme mekanizmaları aracılığıyla buralara sürgün edilirken en azından bazıları için bir son sığınak sağlayan fakülte ya da disiplinlerin kendileri için tayin ettiği öğretmenlik ve orta düzey yöneticilik konumlarını) gürültüsüz patırtısız kabullenme eğilimleri eşit değilse bunun nedeni, okul sistemiyle ekonomik sistem yani emek pazarı arasındaki ilişkinin, çırak entelektüellerde bile, mesleki hırs düzeylerini belirleyen ilkeyi teşkil eden sınıf ethosları aracılığıyla sınıfsal kökenlerinin konumuna ve durumuna bağlı kalmasıdır. Bu bağlantı kurulamazsa eğer, bir bireyler kategorisinin mesleki başarısızlıklarıyla olan ilişkisini yönlendiren bütün bir ilişkiler sistemi, emek arzı ve talebi arasında bir tekâbüliyet bulunmasının ya da bulunmamasının mekanik bir sonucuna indirgenebilir. Verilen mezun sayısının iş imkânlarına kıyasla çok fazla olmasıyla entelektüellerde devrimci tavrın gelişmesi arasında açık ve basit bir bağıntı kurduğunu iddia eden Schumpeter böyle bir indirgemeye gitmektedir.[4] Benzer şekilde, M. Vermot-Gauchy, bir "eğitim politikası" formüle etmeye, bu iddiasını "aktif işgücüne dâhil olanlar ve ilerde iş yaşamına girecek nesiller için

4 J. A. Schumpeter, *Capitalism, Socialism, and Democracy*, London, Unwin, 4. baskı, 1954, s. 152-55.

ulaşılabilmesi muhtemel kariyer açılımlarının sayısını ve doğasını belirleme" isteğine indirgeyerek başlar[5]: Söz konusu "ihtiyaç duyulan vasıfları" ölçmek için, çeşitli sektörlerde beklenen üretim perspektifinden öngörülebilir işgücü ihtiyaçlarına; belli bir sektörde "işgücü kullanımı"na dair öngörülerden sektörün "ihtiyaç duyduğu vasıflara"; buradan "eğitim ihtiyaçlarına" ve son olarak da "eğitim ihtiyaçlarından" bu ihtiyaçları karşılamak için gerek duyulan tedrisi niteliklerin seviyesine ve içeriğine geçmek yeterli olacaktır.

Biçimsel açıdan hatasız olan (her "projeksiyon"un içerdiği, sabitlere ilişkin hipotezler ve yaklaştırımlar göz önüne alındığında) böyle bir çıkarım, güvenilirliğini sadece sathi bir benzetmeye borçlu olan bir "ihtiyaçlar" tanımına dayanmaktadır: Ya sadece ulusların ekonomik kıymetlerine ilişkin teknokratik ideale dayanarak tatmin edilmesi gerektiğine karar verilenler "ihtiyaç" olarak tanınır ya da net olarak ifade edilen tüm eğitim talepleri.[6] Kişiyi, birinci alternatifi seçip Okul'un belirli bir halini münhasıran ve tek anlama gelecek şekilde, ekonomik büyümenin gerekliliklerini karşılama becerisiyle tanımlanan katıksız bir eğitim sistemi modeliyle ilişkilendirmekten alıkoyacak hiçbir şey yoktur. Lakin eğitim sisteminin sadece ekonomik hedeflere

5 M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale dans la France de demain*, Futuribles, Monaco, Der. du Rocher, 1965, s. 75.

6 Eğitim talebi iki anda ortaya çıkar: Öncelikle okul sistemine girmek için bir okullaşma talebi olarak; gereğinden fazla sayıda mezunu işsizlikle ya da kapasitesinin altında çalışmakla cezalandıran emek pazarının talepleriyse ancak daha sonraki bir aşamada ortaya çıkar. Öğrencilerin toplumsal tabanının genişlemesi ve tahsil sürelerinin uzamasıyla kendini ifade eden eğitim talebi, eğitim planlamasının tatmin etmeye çalıştığı sayı ve vasıf gerekliliklerinden kısmen bağımsız olan düzenliliklere uyar. Emek pazarının ve teknik talebinin öngörülebilirliği konusunda (ki büyümedeki iniş-çıkışlara ve çok kısa vadede tahmin edilemez olan teknolojik yeniliklere riayet eder), M. Vermot-Gauchy kadar emin olmayan Robbins Raporu'nun öğrenci sayıları hakkında öngörüde bulunurken temel dayanak olarak kabul ettiği ve hayat standardındaki yükselişle ve farklı toplumsal sınıfların Okul'a karşı tavrıyla yakından bağlantılı olan bu taleptir (Büyük Britanya Yükseköğretim Komisyonu, *a.g.e.*, not 3, bölüm 3).

tâbi bir endüstriyel girişim rolüne indirgendiği tek bir toplum bulunmadığı; ekonomik ihtiyaçlar için yapılan üretimin işlevler sisteminde her zaman aynı ağırlığa sahip olmadığı ve daha da önemlisi bir eğitim sisteminin ve "üretim" tekniklerinin özgüllüğünün ürünlerinin özgüllüğünde yeniden üretildiği göz önünde bulundurulduğunda "ekonominin" ya da "toplumun" "ihtiyaçları", eğitim sisteminden beklenen işlevler hiyerarşisinde uzlaşma sağlamanın rasyonel ve makul temeli olarak ancak ve ancak ideolojinin katıksız gücüyle sunulabilir. Teknokratik ideoloji, günümüzde öğrencilerin bir bölümünü "verimsiz" bölümlere ve kariyerlere yönelten "motivasyonları" ya da "eğilimleri", bu yönelimlerin Okul'un ve kendileri de nesnel olarak Okul'un eylemiyle yönlendirilen sınıfsal değerlerin ortak eyleminin sonucu olduğunu görmeden akıl dışılıkla suçlarken, belli bir ekonomi tipinin yapısına nesnel olarak nakşolmuş hedeflerden başka hiçbir "rasyonel" hedef tanımadığı gerçeğini ele vermiş olur.[7] Sadece ekonomik işlevine indirgenmiş bir eğitim sistemi fikrinin sosyolojik açıdan imkânsız olmasına rağmen ileri sürülebilmesinin nedeni, eğitim sisteminin tâbi kılındığı ekonomik sistemin belli bir sınıfsal ilişkiler yapısıyla ilişkilendirilmesini ihmal etmek ve sınıflar arasındaki iktidar ilişkilerinden bağımsız tasarlanmış bir ekonomik talebi sorgulamaksızın kabul etmek suretiyle, sınıfsal ilişkilerin yapısını yeniden üretme ve meşrulaştırma işlevi başta olmak üzere eğitim sisteminin toplumsal işlevlerinin, teknik işlev kisvesi altında ve son derece masumane bir biçimde yeniden devreye sokulmasıdır.

Bu "genel çıkar" idealizminin, her bir eğitim sisteminin diğer alt-sistemlerle sürdürdüğü ilişkileri, yani tarihsel olarak belirlenmiş bir durumda, özgül yapısını sınıf ilişkileri yapısından alan işlevler sistemiyle sürdürdüğü ilişkiler bütününe borçlu olduğu

7 Bu demektir ki, eğitim sisteminin işleyişine ve farklı toplumsal sınıfların okula karşı tavırlarına vakıf olmak, öğrenci kitlesinin birbirinden farklı eğitim çeşitleri ve seviyeleri arasındaki ideal dağılımının ne olacağını değil, ancak verili bir tarihte nasıl olabileceğini öğrenmek istediğimizde öngörüde bulunmak için kullanabileceğimiz tek dayanaktır.

yapısal özellikleri ve işleyiş karakteristiklerini kavramakta başarısız olması şaşırtıcı değildir. Bu pan-ekonometrik tekçiliğin, eğitim sisteminin yapısının ve işleyişinin, kültürel bir keyfiyeti zihinlere kazıma iktidarını vekâleten elinde bulunduran olmaktan kaynaklanan özel işleve borçlu olduklarını görmezden gelmesi ise daha da az şaşırtıcıdır. Son olarak, hesapçının evrimciliğiyle reformistin iradeciliği arasındaki naif ittifakın, nelerin kusursuz bir rasyonalite durumuna göre eksik ve hatalı ("arkaiklik," "kalıntılar," "geride kalmak," "engeller," ya da "direnç") olduğu dışında bir şey tanımayan bir negatif sosyolojiye mahkûm kılması ve bir eğitim sisteminin pedagojik özgüllüğünü ve tarihsel özgünlüğünü sadece ve sadece eksiklerle karakterize edebilmesi de şaşırtıcı değildir.

İşlevlerin farklılaşması ve farklılıklara kayıtsızlık

Bir kültürün özgünlüğünü, unsurlarının anlamlı bütünlüğünde yakalamaya girişenler ve biçimlenimci [*configurationniste*] ekol gibi, farklı eğitim biçimleriyle alakadar olurken bir kültürün analizini kültürel aktarımın analizinden ayrı tutmamaya gayret ettiklerini ortaya koyanlar, ilk bakışta, "biçimlenimlerin" görmezden gelinmesinden kaynaklanan soyutlamaların tuzağına düşmezmiş gibi gözükebilirler. Ancak her bir alt sistemi, her bir tezahüründe, bir bütün halinde ve dolaysız olarak mevcut ilkel bir dinamizmi ortaya koymaktan başka bir şey yapmazmış gibi kabul ederek, farklı alt sistemlerin özgüllüğünü görmezden gelme riskine düşmeksizin kültürü, kendi nedenselliğinden bölünemez bir şekilde mesul olan somut bir bütün olarak ele almak ve böylelikle bir kültürün farklı unsurlarını "çağın ruhu" ya da "ulusal karakter" gibi, üretici niteliğe haiz formüllerle ilişkilendirme hakkını kendinde görmek mümkün müdür? Özel ilişkileri bütünleme [*totalisation*] gerekliliğinin her parçada bütünü gören bir bütünsellik felsefesine indirgenmesi, eğitim sisteminin özgüllüğü ve görece özerkliğiyle birlikte, işlevler sistemi içindeki bir işleve ya da yapıda veya yapının gelecekteki halindeki bir unsura (örgüt, kitle vb.) işlevsel anlamı ve ağırlığını veren *sistem*

etkisinin tamamen görmezden gelinmesine yönlendirmeye teknokratik ideoloji kadar kaçınılmaz bir biçimde meyilli kılar. Bir taraf, eğitim sisteminin görece özerk tarihini sadece morfolojik bir gelişimin aşamalarından veya formel, dışsal bir rasyonalizasyon sürecindeki dönüm noktalarından geçmiş olan tekil ve tek bir çizgiyi takip eden evrensel bir evrimin soyut şemasına indirgerken diğer taraf, sistemin görece özerkliğinden devşirdiği özgüllüğünü bir "ulusal kültürün" "özgünlüğüne" indirger ve böylelikle, bir toplumun eğitim sisteminde o toplumun nihai değerlerini ya da o toplumun kültürünün en karakteristik ya da en farklı özelliklerinde eğitimin etkisini keşfedebilirler.

Dolayısıyla, örneğin "üst düzey otoritelere karşı sessizlik ittifakında" "ebeveynlere ve öğretmenlere karşı saldırganlığı" gören Jesse R. Pitts, "bir suç topluluğu" olarak "okul arkadaşları grubunu", "Fransa'da çekirdek ailenin ve geniş ailenin ötesinde varlık gösteren dayanışma gruplarının prototipi" olarak almaktadır.[8] Bu onu, pedagojik ilişkide ebedi Fransa'nın "kültürel temalarının" kusursuz bir yansımasını görmekten de alıkoymaz: "Öğretmenle olan ilişkisinde çocuk, Fransız doktriner-hiyerarşik değerlerinin bir tezahürüyle temasa geçer."[9] Yani aile içerisinde, bürokratik kurumlarda ve bilim camiasında olduğu gibi Okul'da da "Fransız toplumunun" ya da "Fransız kültürel sisteminin", diğerleriyle ve dünyayla kurulan ilişkide hâkim bir karakter alan ve "otoriterlik", "dogmatiklik", "soyutlama" gibi bir dizi soyut kelimeyle dogmatik bir şekilde nitelenen "değişmez özellikleri" yeniden zuhur eder. Okul'un, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını yeniden üretmek suretiyle sınıf ilişkilerinin yapısının yeniden üretimine katkı sunmasına aracılık eden salt pedagojik mekanizmalarını gözden kaçıran "kültürelci" sosyolog, daima açıklanmamış türdeşliklere, açıklanamaz tekâbüliyetlere, kıymeti kendinden menkul açıklayıcı koşutluklara teslim olma riskini taşır. Bir tutam katıksız önsezinin kişiyi doğrudan kültürel siste-

8 J. R. Pitts (der.), "Continuité et changement au sein de la France bourgeoise," *A la recherche de la France*, Paris, du Seuil, 1963.

9 *A.g.e.*, s. 288.

min temel ilkesine götürebileceği varsayımı, farklı pratik çeşitleri ve seviyelerinin ve farklı sınıfların bu pratiklerle farklılaşmış ilişkilerinin ön analizinin önünde engel oluşturduğu sınıflı toplumlar söz konusu olduğunda bilhassa etkisizdir.[10]

Nitekim bir eğitim sistemi özgün yapısını, asli işlevi olan ve bir kültürel keyfiyeti zihinlere kazımayı tanımlayan tarih üstü taleplere olduğu kadar, bu işlevin içinde gerçekleştiği koşulları tarihsel olarak belirleyen işlevler sisteminin durumuna da borçludur. Dolayısıyla, Fransa'da hem hocalar hem öğrenciler arasında çok üst seviyede yaygın olan karizmatik "yetenek" ve ustalık ideolojisinde sadece "aristokratik üstün başarı kültünün" izini görmek, bu ideolojinin tedrisi biçiminde (payandası olduğu ya da desteklediği pratiklerle birlikle), pedagojik eylemin meşruiyetinin, bizzat pedagojik eylem içinde ve onun aracılığıyla kabullenilmesini teminat altına almanın olası yollarından birini oluşturduğunu görmeyi engeller -şüphesiz ki bu, sınıfsal ilişkilerin yeniden üretimi ve meşrulaştırılması talebine tarihsel olarak en uygun yoldur-. Dahası, bu ideolojinin, eğitim sisteminin yapısının içerisinde yer alan farklı fail kategorilerinin (öğretmenler ya da öğrenciler, yükseköğretim ya da ortaöğretimdeki eğitimciler, edebiyat ya da fen öğrencileri) işgal ettiği konumlara ve sınıfsal aidiyetlerinin ya da toplumsal kökenlerinin bir sonucu olarak bu faillerin konumlarıyla sürdürdükleri ilişkiye göre gösterdiği çeşitlilik çözümlenmediğinde, "sosyolojik" bir soyutlamayı "tarih-

10 Ruth Benedict'in *Krizantem ve Kılıç* çalışmasını eleştiren Japon uzmanlar, "bütüncül" yaklaşımın bu şekilde kullanımının izin verdiği basitleştirmelere ve yaklaşık tahminleri hedef almışlardır. Kimi zaman "meşhur sokaktaki adam" bazense "herkes" ve "herhangi biri" olarak tanımlanan bu Japon'un kim olduğunu sorarlar. Minami "şemalarının çoğunun son savaştaki ordu ve faşist kliklere uygun düştüğünü" görür. Watsuji ise şemalarının ulusal toplumdaki hiçbir somut gruba karşılık gelmediğini düşünmektedir. Yorumlayanların çoğu Benedict'in kültürel genelleştirmelerinin Japon toplumunun son derece aşikar heterojenliğiyle nasıl bağdaşabildiği sorusunu sorar (J. W. Bennett ve M. Nagai, "The Japanese Critique of the Methodology of Benedict's Cyrsanthemun and Sword," *American Anthropologist*, 55, 1953, s. 404-11, 406-7).

sel" bir soyutlamaya dayanarak izah etmeye, mesela sözlü üstün başarı kültünü, ulusa ait sanatsal ya da savaşçı cesaret kültüyle ilişkilendirmeye ve bu esnada bireyoluşun, soyoluşu ve özgeçmişin tarihini açıklayabileceğini öne sürmeye de mahkûm kalınır:

> Eskilere dönersek, üstün başarı mertebesine, açık ve uzun süredir var olan ilkelere riayet ederken ani ve önceden kestirilemeyecek bir kararla dikkate değer bir kahramanlık edimi gerçekleştirildiğinde ulaşılırdı. Roncevaux'da şövalyelik ilkelerine olan inancıyla hareket eden Roland, olumsuz koşulları maneviyatın zafer gününe dönüştürme fırsatını yakalamayı bilmişti (...) Yani kahramanlık her toplumsal seviyede var olabilir. Parisli bir zanaatkarın bir mücevher yaratması, köylünün özenle likör damıtması, sivillerin Gestapo işkencesi karşısındaki metaneti, Marcel Proust'un Madame de Guarmante'nin salonundaki samimi nezaketi hep modern Fransa'dan kahramanlık örnekleridir.[11]

Görünen odur ki; tematik çözümlemenin, sadece basmakalıp düşüncelere götürebilecek olan ortak temalar etrafında turistik rotalar konumundaki kısır döngülerinden tek çıkış yolu, tarih kitaplarının zımnî değerlerini, kitabı yazılmaya değer bir tarih aracılığıyla izah etmektir.

Michael Crozier'nin, kendisine ait "bürokratik olgu" teorisini Fransız eğitim sistemine uygulamaya giriştiği türden bir analizin, kültürel antropologların kuş bakışı betimlemelerinin bütüncül *senkretizminden* azade olacağı düşünülebilir. Oysaki bu analiz, "Fransız kültürü"nün kültürelci tanımlarından "somut" iktibaslarla yapılan genel bürokrasi tanımına içkin soyutlamayı düzeltme kisvesi altında, kültürelciliğin teorik hatalarıyla teknokratik düşünceninkileri birleştirir: Farklı alt sistemlerin görece özerkliğini görmezden gelen analiz, kaçınılmaz olarak bu alt sistemlerin her birinde ve özellikle de eğitim sisteminde Fransız bürokrasisinin en genel karakteristiklerinin yansımasını bulur, ki bu karakteristikler de kabaca modern toplumların en genel eğilimlerinin "ulusal karakter"in en genel eğilimleriyle karşı karşıya

11 Pitts, *a.g.e.*, s. 273 ve 274.

getirilmesiyle elde edilmiştir. "Bir toplumun eğitim sisteminin o toplumun toplumsal sistemini yansıttığını" baştan ilke olarak ortaya koymak, tedrisi kurumu, başka hiçbir işleme tâbi tutmaksızın, bütün özgül işlevlerinin ortak tortusu olan genel "toplumsal denetim" işlevine indirgemek ve bir eğitim sisteminin, asli işlevine neleri borçlu olduğunu, özellikle de belli bir toplumda ve belli bir zamanda dışsal işlevlerini ne şekilde yerine getirdiğini görmezden gelmeye mahkûm olmaktır.[12]

Bu nedenle Crozier, tedrisi kurumun, pedagojik eylemin ritüelleşmesi ya da hocayla öğrenci arasındaki mesafe gibi karakteristik özelliklerini, ancak ve ancak bu unsurlarda bürokrasinin tezahürlerini ikrar ettiği, yani çok az bürokratikleşmiş hatta hiç bürokratikleşmemiş olsalar bile kurumsallaşmış tüm eğitim kurumları için geçerli olan eğilimleri ve gereklilikleri ifade eden ve özgül olarak tedrisi olan şeyin ne olduğunu yanlış tanıdığı ölçüde yakalayabilmiştir. Diğer şeylerin yanı sıra, bizzat Okul tarafından ve Okul için geliştirilmiş olan kitaplar, külliyat, konu başlıkları gibi entelektüel ve maddi araçların üretiminde ifadesini bulan pedagojik mesainin "rutinleşmesi" eğilimi, Antik Çağ'daki retorik ya da felsefe okulları ya da Kuran okulları misali hiçbir bürokratik örgütlenme özelliği göstermeyen geleneksel okullarda, kurumsallaşmanın ilk işaretleriyle birlikte ortaya çıkmıştır.[13] Öte yandan, pedagojik bir ilişki kurmak için hâlâ dinleyicilerin

12 M. Crozier, *Le phenomene bureacratique,* Paris, Seuil, 1963, s. 309. Şöyle devam eder: "Varsayımlarınız tam olarak doğruysa eğer, Fransız eğitim sisteminde, incelediğimiz bürokratik sistemin ayırt edici unsurlarını bulmalıyız zira bu unsurlar toplumsal denetim sorunu etrafında düzenlenir ve eğitim tarafından kuşaktan kuşağa aktarılıp pekiştirilmedikçe var olmaya devam edemez."

13 İlk profesyonel hocalar olan sofistlerin (Platon, *Protagoras,* 317 b: "Profesyonel bir hoca *-sofist-* insan eğitmeni olduğumu kabul ediyorum"), öğrencilerine büyük şairlerin eserlerinden seçilmiş parçalar vermeleri (*Protagoras* 325 e) ve kendi yazılarının nüshalarını, "düzeltilmiş" diyebileceğimiz "modeller" (*paradeigmata*) olarak dağıtmaya başlamaları böyledir (bkz. R. Pfeifer, *History of Classical Scholarship,* Oxford, Clarendon Press, 1968, s. 31).

dikkatini çekecek mesihçi tekniklere başvurmak zorunda olan küçük eğitim müteşebbisleri olan sofistlerin gösteri söylevi [*epideixis*] veya Zen ustalarının, aristokrat kitlelerine ruhani otoritelerini dayatırlarken kullandıkları şaşırtma teknikleri düşünüldüğünde, hoca mahareti ve uzak tutma etkisini "hoca ile öğrenci arasında, bürokratik sistemdeki statü ayrışmasını yeniden üreten bir uçurumun varlığına dayanarak" açıklamanın, ister kişisel isterse de kurum tarafından delege edilmiş olsun, hocanın pedagojik otoritesinin ikrar edildiğini varsaydığı ve bu tür bir açıklamanın, ikrarı üretmek zorunda olması itibariyle her pedagojik eyleme içkin olan işlevsel bir gerekliliğe referansla açıklamaktan daha uygun olduğu ileri sürülebilir.

Benzer şekilde, akademik "bağımsızlığın" kurumsal güvencelerinde, resmi kadroların bürokratik tanımına yasal olarak nakşolmuş bir güvence türünden fazlasını görmeyen Crozier, ait oldukları ilişkiler sistemleri kadar birbirine indirgenemez olan iki olguya, yani bir yandan hocaların bir devlet kurumunun genel yönetmeliğine tabi devlet memurları olarak talep edip kazandıkları özerkliğe, diğer yandan da Ortaçağ loncasından miras alınan pedagojik özerkliğe tek bir olgu muamelesi yapar.[14] Eğitimciler zümresinin, hem uygulamanın sonuçlarını zümrenin kendi değerleri dışında herhangi bir kriterle ölçmeyi reddeden bir inanç etiği adına hem de onun görece özerk bir tarihten miras aldığı özerklik geleneğinden güç alan bir "vakıf olma" ideolojisi ve bu ideolojinin bağlantısızlığı adına, görevlerinin her türlü dışsal tanımına karşı göstermeye meyilli oldukları direnişi, ancak ve ancak, bürokratik olsun ya da olmasın her eğitim sisteminin karakteristik özelliği olan, dışsal talepleri kendi işlevine göre yeniden yorumlama ve yeniden tercüme etme eğilimi açıklayabilir; mekanik bir atalet ya da sapkınca bir diretme değil. Kısacası

14 "Fransız öğretmenler, kendilerini tüm keyfiyetlerden koruyan statü güvencelerini ilk elde edenlerdir. Genel olarak çok sıkı olmaya devam eden programları takip etmek mecburiyetinde olsalar da diğer yandan en kusursuz şahsi bağımsızlığı kazanmışlardır." (Crozier, *a.g.e*, s. 311).

belli bir eğitim sisteminin, belli bir özerklik türü ve derecesiyle tanımlandığı kabul edilmediği takdirde, zihinlere kazıma asli işlevini tanımlayan ilkelerin dışsal işlevleriyle uyum içinde tatbik edilebilmesi için Okul'a tevdi edilmiş olan iktidardan kaynaklanan işleyiş özelliklerini, kurumun işleyişinin bürokratikleşme eğilimi ve kurumun ve faillerinin pratikleri gibi teferruatlar olarak tanımlamaya meyilli olunur.

Sistemler arasındaki tüm ilişkileri metaforik bir "yansıma" şeması olarak ya da daha kötüsü birbirini yansıtan yansımalar olarak ifade etmek, farklı sistemlerin farklı toplumsal sınıflarla ilişkili olarak ifa ettiği farklılaşmış işlevleri aynılık içinde eritmektir. Dolayısıyla, devletin yüksek zümrelerinin değerlerini ve pratiğini farklı *Grandes Ecoles*'lerin verdiği eğitime atfeden çözümlemeler, bu okulların mezunlarının, *Grandes Ecoles* sistemi sayesinde tekellerinde olan devlet aygıtına getirdikleri değer ve yatkınlıkları (rolle mesafe, soyutlamaya kaçabilme vb.) sadece Okul'da öğrendiklerine değil, aynı zamanda egemen sınıfların belli fraksiyonlarına mensup olmaya borçlu oldukları gerçeğini es geçer. Benzer şekilde, daha alt seviyedeki idari personelin, bürokratik ortamın dışında da tezahür edebilecek en tipik tavırlarında (formalizm eğilimi, dakiklik fetişizmi veya kurallarla ilişkideki katılık), eğer bu nitelikler, söz konusu durumun mantığında, küçük burjuvazinin üyelerinin sınıfsal konumlarından kaynaklanan ve hele bir de idari kariyerleri aynı zamanda başlıca toplumsal yükselme araçlarıysa onları kamu hizmeti değerlerini ve bürokratik düzenin talep ettiği erdemleri benimsemeye eğilimli kılmaya yeterli olacak yatkınlıklar (ethos) sistemi olarak değerlendirilmezse (dürüstlük, ayrıntılara verilen önem, aşırı katılık ve ahlaki öfkeye meyletme), tüm bunlarda bürokratik örgütlenmenin bir ürününden fazlası görülemeyecektir. Aynı sebepten ötürü, orta sınıfa mensup öğrencilerin ve bilhassa orta kademe hocaların çocuklarının Okul karşısında gösterdikleri yatkınlık (örneğin kültürel isteklilik ya da sıkı çalışmak), tedrisi değerler sistemi orta sınıf ethosuyla, yani orta sınıfların tedrisi

değerlere verdikleri değerin ilkesiyle ilişki içine sokulmadığı takdirde anlaşılamaz.

Kısacası, bürokrasi ve eğitim sistemi arasındaki, çok aşikâr olan benzerliklerin ötesine geçen gerçek türdeşlikleri, toplumsal sınıflarla ilişkilerinin türdeşliğini gün ışığına çıkararak tespit etmek, ancak ve ancak, alt sistemler arasındaki ilişkilerin yapısını, sınıflar arası ilişkiler yapısı üzerinden okumakla mümkün olur. Dolayısıyla amorf bir "toplumsal denetim" nosyonuyla, eğitim sisteminin bir "toplumun bütününe" farklılaşmamış bir hizmet sunduğunu öne süren işlevselcilik, sınıfsal ilişkilerin yapısının yeniden üretilmesine katkı sağlayan bir sistemin, "toplumsal düzen" anlamındaki "Toplum"a, onun aracılığıyla da bu düzenden fayda sağlayan sınıfların pedagojik çıkarlarına gerçekten de hizmet ettiği gerçeğini gözlerden saklar.

Ancak farklılıklar karşısında, bilhassa sınıf farklılıkları karşısında aynı kayıtsızlığın etkisindeki tüm bütüncül felsefelerin başarısını, bu felsefelerin sessizliklerinin ve tereddütlerinin, ihmal ettiklerinin, atladıklarının ve lapsuslarının ya da tam aksine "türdeşleşme," "kitleselleşme" ve "küreselleşme" gibi temalara doğru yaptıkları yer değiştirmeler veya aktarımların salt entelektüel işlevlerini hesaba katmadan tam anlamıyla açıklamak mümkün değildir. Böylelikle, egemen ideolojinin ilkelerine riayet, kendini entelektüellere, entelektüel dünyanın kurallarına ve adabına riayet şeklinde dayatabilmektedir. Günümüz Fransa'sında toplumsal sınıflardan bahsetmenin, gruba ya da konjonktüre bağlı olarak; 1- kalburüstü nesnelciliğin seçkin muhafızlarının gevşek bir dünyevilikle ifa ettikleri ideolojik bir tavır şeklinde; 2- ithal bir sosyolojinin lisanslı temsilcilerini kederlendiren ve bir ideolojik ya da teorik devrimi kaçırma korkusuyla durmaksızın "modernite"nin ufkunu tarayıp en son tevellüt etmiş "yeni sınıfları", "yeni yabancılaşmaları" ya da "yeni çelişkileri" yakalamak için her an tetikte bekleyen yenilik akrobatlarının bile bile lades olduğu, günü yakalamayı başaramayan taşralının bir falsosu şeklinde; 3- sanatın ve kültürün yeni gizemlerinin müritlerinin

merhametini uyandırmaya bire bir cahilane bir hürmetsizlik ya da ahmakça bir gaf şeklinde; 4- yahut da çelişkili bir tartışmaya değmeyecek ancak ortak temel özelliklerin hikmeti üzerine "antropolojik" bir söylemin son derece zarif bir şekilde kaçındığı nahoş ihtilaflar doğuran su götürmez bir yavanlık şeklinde zuhur etme eğiliminde olması hiç de rastlantı değildir. Belli bir entelektüel kategorisine has ideolojinin entelektüel ya da hatta politik anlamının asla doğrudan bu kategorinin sınıf ilişkileri yapısındaki konumundan çıkarılamayacağını ve entelektüel alanda işgal ettiği konuma her daim bir şeyler borçlu olduğunu bilmeseydik, sınıfsal farklılıklar noktasında, muhafaza etme işlevinin ne olduğunu gösterdiğimiz kayıtsızlığın nasıl olup da ritüel ya da büyüleme amacıyla gerçekleştirilen sınıf mücadelesi duasına cömert kurbanlar veren ideolojileri hiçbir çelişkiye düşmeden istila ettiğini anlamak imkânsız olurdu.

Eğitim sistemine getirilen en radikal bazı "eleştiriler", zihinlere kazıma aracı olarak kabul edilen her eğitim sisteminin genel işlevinin "sorgulanması"nda, bu işlevin yerine getirdiği sınıfsal işlevleri maskeleyen bir araç görürler. İçlerinden en genel olanları bile, farklı toplumsal sınıfları farklılaşmış derecelerde etkileyen kısıtların ya da mahrumiyetlerin özgül biçiminden ziyade her sosyalleşmeye içkin yoksunlukları ve tabii ki başta cinsel yoksunlukları vurgulayan bu ideolojiler, farklılaşmamış bir baskı eylemi olarak düşünülen pedagojik eylemin tasdikli kınanmasına ve böylelikle de "toplumun" siyasi, bürokratik, akademik ve aile hiyerarşilerinin izlenimci bir üst üste bindirilmesine indirgenmiş baskıcı etkisine karşı evrensel bir isyana yol açarlar. Bu ideolojilerin tamamının, hazin bir "modernite" referansıyla hayali olarak belirlenmiş *genel yabancılaşmalar* arayışına ve bunların kınanmasına dayandığını görmek, mandarin-hocaya karşı farklılaşmamış bir isyanı hiyerarşileri alt üst etmenin genel ilkesi haline sokmaya götüren senkretik bir egemenlik ilişkileri tasvirine teslim olurlarken aynı zamanda, teknokratik ya da kültürelci düşünce gibi, eğitim sisteminin toplumsal sınıflar nezdindeki görece

özerkliğini ve bağımlılığını kavramakta da başarısız olduklarını algılamak için yeterlidir.[15]

Eğitim Sisteminin İdeolojik İşlevi

Eğitim sistemine ilişkin olarak evrimci ekonomizm ve kültürel görecelik gibi görünüşte zıt toplumsal felsefelere dayalı çözümlemelerin noksanlarının tamamını aynı ilkeyle ilişkilendirmenin mümkün olduğunu keşfettikten sonra, bu noksanları tamamlama ve açıklama yeterliğine sahip bir teorik yapının inşa ilkesini arama mecburiyeti ortaya çıkar. Ancak her iki yaklaşımın paylaştığı noksanların ayırtına varmak, eğitim sisteminin görece özerkliğiyle sınıfsal ilişkilerin yapısına olan bağımlılığı arasındaki ilişkinin nesnel gerçekliğine ulaşmak için yeterli değildir: Okul'un sınıflı bir toplumda kaçınılmaz olarak yerine getirdiği sınıfsal işlevleri gözden kaçırmaksızın asli işlevine borçlu olduğu görece özerklik nasıl hesaba katılabilir? Eğitim sisteminin asli işlevi olan zihinlere kazımadan kaynaklanan özgül, sistematik niteliklerini incelemek es geçildiği takdirde, paradoksal olarak, asli işlevini yerine getirmek suretiyle ifa ettiği dışsal işlevler meselesini veya daha incelikli bir ifadeyle, asli işleviyle o işlevin dışsal işlevleri arasındaki ilişkiyi saklamaya dönük ideolojik işlevi meselesini ortaya koymak olanaksız olmayacak mıdır?

Eğitim sisteminin görece özerkliğiyle sınıf ilişkilerine olan bağımlılığının aynı anda ayırtına varılmasının zor olmasının nedenlerinden biri, eğitim sisteminin sınıfsal işlevlerini kavramanın teorik gelenekte, Okul ve egemen sınıflar arasındaki

15 Gözde hasımları teknokrasinin farklılıklara karşı kayıtsızlığını paylaşan "eleştirel" ideolojiler, teknokrasiden sadece bu yatkınlığı uygulamaya koyma biçimleriyle ayrılırlar. Bu ideolojiler, sosyolojiyi genel yabancılaşmaları aramaya mahkûm bırakarak, türdeşlik sanrısına neden olmaya muktedir sosyolojik sınıflandırmalara (hastane, toplu konut, toplu taşıt kullanıcıları yahut "gazete okurları," "yaş grubu," "gençlik,") meylin ya da televizyonun veya "kitle iletişim araçları"nın, otomasyonun ya da teknik nesnelerin ve daha genel bir ifadeyle "teknolojik medeniyetin" veya "tüketim toplumunun" türdeşleştirici ve yabancılaştırıcı etkilerine büyülenmiş bir ilgiyle yaklaşmanın en sık karşılaşılan unsurları olduğu ideolojik bir sistem inşa ederler.

ilişkilerin araçsalcı bir tasviriyle ilişkilendirilmiş olması; eğitim sisteminin asli işlevinden doğan yapısal ve işlevsel özelliklerinin çözümlenmesinin ise, sanki özerklik saptaması eğitim sisteminin tarafsızlığı sanrısının ön kabulünü gerektirirmiş gibi, daima Okul ve toplumsal sınıflar arasındaki ilişkilerin görmezden gelinmesi sonucunu doğurmuş olmasıdır. Bir eğitim sisteminin, sınıfsal ilişkilerin yapısının yeniden üretimine sistem sıfatıyla yaptığı katkıları sorgulamaksızın, sisteme ait herhangi bir unsuru sadece egemen sınıfların çıkarlarının indirgemeci bir tanımıyla doğrudan ilişkilendirerek o unsurun ne ifade ettiğinin tam olarak ortaya koyulabileceğine inanmak, tek seferde hem amaca özel hem de çok amaçlı bir açıklamanın zahmetsiz yanıtlarını karamsar bir gayecilikle elde etmek için kolay bir yoldur. Nasıl ki devlet aygıtının görece özerkliğini kabul etmeyi reddetmek, bu aygıtın özerkliği sayesinde devletin bir hakem olarak temsilini meşrulaştırarak egemen sınıflara sunduğu gizli hizmetlerin en önemlilerini gözden kaçırmaya neden oluyorsa; herhangi bir çözümlemeden önce tedrisi kültürle egemen sınıfların kültürünün, kültürel kazımayla ideolojik endoktrinasyonun, pedagojik otoriteyle siyasal iktidarın "son tahlildeki" özdeşliğini verili kabulü eden, "sınıflı Üniversite"ye yönelik şematik kınamalar da yapısal çelişkilerin, işlevsel ikili oyunların ve ideolojik kaydırmaların mümkün kıldığı denk düşmelere aracılık eden mekanizmaların çözümlenmesini imkânsızlaştırır.

Eğitim sisteminin görece özerkliğini, dışsal talepleri yeniden yorumlama ve dâhili mantığını ifa etmek için tarihi fırsatlardan yararlanma gücü olarak tasavvur eden Durkheim, en azından tedrisi kurumları karakterize eden kendini yeniden üretme eğilimini ve kuruma içkin taleplerle bağlantılı pratiklerin ya da profesyonel bir eğitmen zümresine içkin eğilimlerin tarihsel tekerrürünü anlamak için gerekli silahlara sahiptir.[16] Durkheim'in

16 Örneğin pek çok Fransız yazarın, Amerikan sistemine ilişkin çoğunlukla imge olan bir noktadan hareketle, özgün nitelikler olarak kabul ettiklerini ulusal bir tarihin özgünlüğüne atfetmek suretiyle Fransız üniversitesinde

L'évolution pédagogigue en France eserine yazdığı önsözde Hallbawchs, Durkheim'in çalışmasının temel faydasını, üniversite geleneklerinin sürekliliğini eğitim sisteminin "kendine ait yaşamı"na bağlamış olmasında görür:

> Eğitim organları her dönemde, toplumsal gövdenin diğer kurumlarıyla, gelenek ve inançlarla, büyük düşünce akımlarıyla bağlantılı olmuştur. Ancak aynı zamanda kendilerine ait bir yaşamları; önceki yapılarının çoğu özelliklerini korudukları görece özerk bir evrim çizgileri vardır. Bazen kendilerini dışsal etkilere karşı, kendi geçmişlerinden destek alarak korurlar. Örneğin, üniversitelerin fakültelere bölünmesini, sınav ve derece sistemlerini, yatılı okul yaşamını, okul disiplinini çok gerilere; söz konusu biçimleri, geçmişte bir kez ortaya çıktıktan sonra zaman içinde ya bir çeşit eylemsizlikten dolayı ya da yeni koşullara uyum sağlamayı başardıkları için varlığını sürdürmeye eğilimli olan kurumların inşa edildiği noktaya uzun bir yolculuk yapmadan anlamak mümkün değildir. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde pedagojik örgütlenme, bizlere, kökenleri uzak bir geçmişte yatan bir kültürü yeni nesillere aktarma işlevinden dolayı, belki de değişime Kiliseden dâhi daha fazla düşman, daha muhafazakâr ve daha gelenekselmiş gibi gelir.

Pedagojik mesainin (Okul ya da bir kilise veya parti tarafından ifa edilmesinden bağımsız olarak);

---

yerdikleri gelenek yahut işleyiş bozukluklarını, bazı Amerikalı sosyologların kendi eğitim kurumlarında da eleştirdiği görülebilir: Ortaçağ geçmişinin kalıntıları ya da devletin merkezileşmesi sürecinden arta kalanları hesaba katmak zorunda olmasalar bile Amerikan üniversiteleri, üniversite sisteminin en karakteristik eğilimlerinden bazılarını (belki daha az da olsa) bünyelerinde barındırırlar: "inekleme", öğrencinin okul hayatının indirgendiği kurumsallaşmış "engelli koşu", sınavların toplumsal başarıdaki payının artmasıyla birlikte hızla yükselen sınav saplantısı; bireye, özellikle de akademisyene hayatı boyunca eşlik edecek olan, unvanlar ve nişanlar (*onurlar*) için şiddetli rekabet; öğretim görevlilerinin ve asistanların maruz kaldığı "entelektüel kölelik"; kütüphane raflarında tozlanacak olan doktora tezlerinin "inanılmaz derecedeki ehemmiyetsizliği"; bir kez kadrolu olduktan sonra "gevşeyen" ve koltuklarına rahatça yerleşen hocaların verimsizliği; idareyi ve pedagojiyi hakir gören akademik ideoloji. (Bkz. L. Wilson, *The Academic Man, A Study in the Sociology of a Profession*, New York, OUP, 1942).

- Aynı kalıcı ve aktarılabilir oluşumla (habitus), yani ortak düşünce, algı, idrak ve eylem şemalarıyla donanmış ve uzun süreye yayılmış bir eylem aracılığıyla kalıcı olarak ve sistematik bir şekilde değişmiş bireyler üretme etkisine sahip olmasından ötürü;
- Birbirleriyle aynı şekilde programlanmış bireylerin seri üretiminin, kendileri de birebir aynı şekilde programlanmış programlayıcı faillerin ve standartlaştırılmış muhafaza ve aktarım araçlarının üretimini hem gerektirmesinden hem de tarihsel olarak tetiklemesinden ötürü;
- Dönüştürücü eylemin sistematik bir dönüşümünün ortaya çıkışı için gerekli olan sürenin, dönüştürülmüş yeniden üreticilerin, yani kendi almış oldukları eğitimi yeniden üreten ve dönüştürücü bir eylemi ifa etmeye muktedir faillerin seri üretimi için gerekli olan süreye en azından eşit olmasından ötürü;
- Hepsinden ötesi tedrisi kurumun, asli işlevi itibariyle ve öğrenme sürecinin tamamı boyunca tatbik edilen bir eylem aracılığıyla, kendisini bâki kılma görevini tevdi ettiklerini seçme ve eğitme gücünü bütünüyle elinde bulunduran tek kurum olmasından ve dolayısıyla da sadece dışsal talepleri yeniden yorumlama gücünü kullanmak suretiyle dâhi, kendini bâki kılmanın normlarını dayatmak noktasında tanım gereği en iyi konumlanmış kurum olmasından ötürü;
- Ve son olarak, yeniden üretiminin görevlerinden birini oluşturduğu eğitimcilerin, üretim sisteminin en dört başı mamur ürünleri olmalarından ötürü, Durkheim'in ifade ettiği üzere, eğitim kurumlarının görece özerk bir tarihe sahip olmaları ve tedrisi kültürün ve kurumlarının dönüşüm temposunun görece yavaş olması anlaşılabilirdir. Eğitim sisteminin görece özerkliği ve tarihi asli işlevinin ifasının toplumsal koşullarıyla ilişkilendirilmedikçe, Halbwachs'ın metninin ve bizzat Durkheim'in giriştiği işin gösterdiği gibi, döngüsel bir şekilde, sistemin görece özerkliğini tarihinin görece özerkliğiy-

le; tarihininkini de sistemin görece özerkliğiyle açıklamaya mahkûm kalınacağı gerçeği ortadadır.

Her eğitim sisteminin asli görevi olan zihinlere kazıma işlevinden ve görece özerkliğinden kaynaklanan genel özellikler, verili bir anda bir eğitim sisteminin belli bir derece ve türdeki özerkliğe ulaşmasına imkân veren nesnel koşullar dikkate alınmadan tam anlamıyla açıklanamaz. Dolayısıyla eğitim sisteminin görece özerkliğinin her daim, bu özerkliğin izin verdiği ideoloji ve pratiklerin özgüllüğünün az ya da çok noksansız bir biçimde gizlediği bir bağımlılığın karşılığı olduğunu algılamak için, eğitim sistemiyle diğer alt sistemler arasındaki ilişkiler sistemini, söz konusu ilişkileri sınıfsal ilişkilerin yapısına referansla nitelemeyi ihmal etmeden inşa etmek gereklidir. Başka bir deyişle, belli bir özerklik derecesine ve türüne, yani asli işlevle dışsal işlevler arasındaki belli bir tekâbüliyet biçimine, başka sistemlere (son tahlilde sınıfsal ilişkilerin yapısına) bağımlılık derecesi ve türü tekâbül eder.[17]

İncelediği tedrisi kurum Durkheim'e Kilise'den çok daha muhafazakâr gelebilmişse eğer bunun nedeni, pedagojik muhafazakârlığın o dönemde toplumsal muhafaza işlevini başarıyla gizleyerek çok etkili bir şekilde gerçekleştiriyor olmasından dolayı Okul'un, tarih aşırı özerkleşme eğilimini olabildiğince uzağa taşımış olmasıdır. Geleneksel eğitimin ayırt edici özelliği olan ve zihne kazıma yöntemleriyle, zihinlere kazınan içerik arasındaki kusursuz eşleşmeyi mümkün kılan toplumsal koşulları

17 Her eğitim sistemi, diğer sistemlerle olası ilişkilerinin bütününe karşılık gelen işlevler bütününü değişen derecelerde ve her bir örnekte sınıfsal ilişkilerin yapısınca belirlenen biçimlerde yerine getirir ve böylelikle yapısı ve işleyişi her zaman belli bir olası işlevler yapısına göre düzenlenmiş olur. İşlevler sisteminin mümkün biçimlenimlerinin sistemini inşa etmek, her bir tarihsel kombinasyonu, mümkün olan işlevler kombinasyonlarının ideal bütününün özel bir vakası olarak değerlendirmeye imkân vermediği, dolayısıyla da eğitim sistemi ve diğer alt sistemler arasındaki bütün ilişkileri (bittabi özellikle de tanım gereği en iyi gizlenmişler olan, namevcut ya da olumsuz ilişkileri) gün yüzüne çıkarmadığı sürece salt tedrisi bir egzersiz olacaktır.

çözümlemememekten mütevellit Durkheim'in, tarihsel olarak sıkça rastlansa dâhi, asli işlevle dışsal işlevlerin vakaya has olan kombinasyonunu, her eğitim sisteminin "geçmişten miras alınan bir kültürün muhafazası" olarak tanımlanan asli işlevinin içine dâhil etmesi kaçınılmazdı.[18] Muhafazası, zihinlere kazınması ve kutsanması nesnel olarak Okul'un işlevi olan kültür, kültürle, onu elde etme koşullarının egemen sınıfların tekelinde olmasından ötürü toplumsal bir temayüz işleviyle yüklü olan bir ilişkiye indirgenme eğilimine girdiğinde, eğitim sistemine kendini aynen kendisi olarak muhafaza etmekten başka hiçbir hedef göstermeyen *pedagojik muhafazakârlık, toplumsal ve siyasi muhafazakârlığın* en iyi müttefiki haline gelir. Zira belli bir zümrenin çıkarlarını koruma ve belli bir kurumun hedeflerini özerkleştirme kisvesi altında doğrudan ve dolaylı etkileriyle "toplumsal düzen"in sürdürülmesine katkıda bulunur. Eğitim sistemi, tüm dışsal talepler ve özellikle de egemen sınıfların çıkarları karşısındaki mutlak özerkliği sanrısını hiçbir zaman, asli görevleri olan zihinlere kazıma işlevi, kültürel muhafaza işlevi ve "toplumsal düzen"i muhafaza işlevi arasındaki uyuşmanın, egemen sınıfların nesnel çıkarlarına olan bağımlılığının seçici yakınlıkların mesut bilinçdışında fark edilmeksizin kalmasına imkân verdiği zamankinden daha kusursuz bir şekilde sunmamıştır. Bu uyumu bozacak hiçbir müdahale

18 Eğitim sisteminin asli, dolayısıyla da tarih aşırı işlevinin tanımına, eğitim sistemiyle sınıfsal yapı arasındaki ilişkinin tarihsel olarak belirlenmiş bir halinden kaynaklanan özellikleri dâhil eden Durkheim'in, epistemolojik statüsü sadece "rastlantısal genelleştirmeler", yani bugüne dek hiçbir istisnası olmamış olsa da aksi sosyolojik açıdan mümkün tarihsel düzenlilikler olan bir ilişkiyi, zımnî bir şekilde, tarih aşırı bir yasa olarak sunmaya meyletmekte olduğu görülür. Tarihsel ürünleri, ne kadar çok tekerrür ederlerse etsinler, tarihsel bir doğanın (... nın olduğu hiçbir toplum bilinmemektedir) ya da hatta insan doğasının ifadeleri (insan her zaman insandır) olarak almayı reddettiğimizde, ille de asli işlevin herhangi bir dışsal işlevle otomatik uyumuna dayalı pedagojik ütopyaları kucaklıyor olmayız. Muhafazakâr düşüncenin ayırt edici özelliği olan, "şeylerin doğası"na referansla kurulu düzeni meşrulaştırma eğiliminin farkında olunduğunda, tarihsel bir düzenliliği gerekli ve evrensel bir yasaya dönüştürmeye har zaman hazır olan kötümser tarih felsefelerinin tedrisi eylem ve muhafazakârlık arasındaki ilişkinin ebedileştirilmesinden elde edebileceği fayda görülür.

olmadığı müddetçe sistem, ebedi bir tekerrür döngüsündeymiş gibi, yeniden üreticilerinin üretimine kendini kapatarak bir anlamda tarihten kaçabilir. Çünkü toplumsal düzenin yeniden üretimine en etkili katkıyı, paradoksal olarak, kendi yeniden üretimiyle ilgili olanlar dışındaki tüm gereklilikleri görmezden gelerek sunar.[19] Kültürle kurulan kültürlü bir ilişkinin ve "beşeri bilimlerin" hümanist öğretisine otomatik olarak içkin olan pedagojinin kurumsal sacayakları olan Latince'nin, agregasyonun yahut edebiyat doktorasının savunucuları gibi "Üniversite düzeninin muhafazakârlarının", Fransa'da egemen sınıfların en muhafazakâr kesimlerinden her zaman gördüğü ve göreceği desteği, ancak ve ancak, kendi bekâsına dair bir saplantının yönlendirdiği bir sistemin pedagojik muhafazakârlığıyla toplumsal muhafazakârlık arasındaki ilişki açıklayabilir.[20]

19 Başka hiçbir sistemde ders programları, alıştırmalar ve sınavlarla ilgili pedagojik tercihler, Fransız sisteminde olduğu kadar bütüncül bir şekilde, geleneksel normlara uyacak eğitimcilerin yetiştirilmesinin gereklilikleri tarafından belirlenmemiştir. Fransız hocaların, pedagojik yargılarında ve pratiklerinde, bilinçsizce de olsa, bütün öğrencilerini kendileri gibi "iyi öğrenci" olan ve hoca olmayı "vaat eden" başarılı öğrenci modeline göre ölçtüklerinde ifade ettikleri, tamamıyla öğretmeye hazırlamak etrafında düzenlenme eğilimindeki bir öğretim biçiminin mantığından başka bir şey değildir.

20 Bir eğitim sistemini egemen sınıfların ya da daha kesin bir ifadeyle bu sınıfların egemen fraksiyonlarının maddi ve sembolik çıkarlarına bağlayan, bağımsızlık aracılığıyla bağımlılık ilişkisi, farklı eğitimci kategorilerinin ve farklı sınıfların ya da sınıf fraksiyonlarının pedagojik sorunlar hakkında ifade ettikleri görüşlerinin çakışması ya da ayrışmasına yönelik bir anketle kavranabilir. Örneğin, başka şeylerin yanı sıra, Latince öğretimi, agregasyon, mesleki eğitim ve sırasıyla okulun ve ailenin çocuğun yetiştirilmesindeki işlevlerine dair bir ankete verilen yanıtlar incelendiğinde, burjuvazinin hâkim fraksiyonlarıyla geleneksel öğrenci seçim ve eğitim yöntemine ve aynı şekilde, geleneksel kültür kavramına ("beşeri bilimler") en bağlı (her iki anlamda) eğitimciler arasındaki eski ittifakın tezahürlerinin ötesinde, egemen sınıfların, devlet aygıtının üretimi ve yönetimiyle en dolaysız şekilde bağlantılı olan fraksiyonlarıyla, akademik muhafazadaki kategorik çıkarlarını teknokratik rasyonalite ve üretkenlik diliyle ifade etmeye mahir eğitimci kategorileri arasındaki yeni bir ittifakın ilk işaretleri görülebilir (eğitim sisteminin durumuna ilişkin, basın yoluyla gerçekleştirilmiş bir ulusal anket).

Bir eğitim sisteminin asli işlevine borçlu olduğu görece özerkliğin sınırlarını belirleyen tarihsel ve toplumsal koşulların aynı zamanda asli işlevinin dışsal etkilerini de tanımlamasından ötürü, her eğitim sistemi *işlevsel bir ikiyüzlülük* tarafından nitelenir. Bu işlevsel ikiyüzlülüğün tam anlamıyla gerçekleştiği örnek ise, sistemin ve onun kültürel muhafaza eğiliminin dışsal bir toplumsal muhafaza işleviyle karşı karşıya kaldığı geleneksel sistemlerdir. Geleneksel eğitim sisteminin sınıfsal ilişkilerin yapısının yeniden üretimine eşsiz bir katkı yapmasına imkân veren tam da onun görece özerkliğidir. Zira kurulu düzeni meşrulaştırma işlevini de tanımlayan dışsal gerekliliklere uyması; yani kültürel sermayenin miras yoluyla aktarımını güvence altına almak suretiyle sınıfsal ilişkileri yeniden üretme işlevini ve mutlak özerkliğine dair sanrıya inanılmasını sağlayarak bu toplumsal işlevi gözlerden kaçırma işlevini (ideolojik işlev) aynı anda ifa etmek için tek ihtiyacı olan, kendi kurallarına uymasıdır. Nitekim, eğitim sisteminin egemen sınıfların çıkarları karşısındaki görece özerkliğinin eksiksiz bir tanımı, bu görece özerkliğin sınıfsal ilişkilerin bekâsı için ifa ettiği özel hizmetleri her zaman dikkate almalıdır: Eğitim sistemine kültürel sermayenin sınıfsal dağılımının yeniden üretimine yaptığı katkıyı maskeleme yetisini veren, tam da bu işleyişini özerkleştirmek ve tarafsızlığına dair tasvire inandırmak suretiyle meşruiyetinin ikrarını teminat altına alma konusundaki eşsiz becerisidir, ki bu katkının gizlenmesi, eğitim sisteminin görece özerkliğinin kurulu düzenin muhafazasına verdiği katkıların en önemsizi de değildir.[21] Eğitim

21 Eğitim sisteminin görece özerkliğini, sınıfsal işlevlerinin ifasının gerekli ve özgül koşulu olarak değerlendirebiliyorsak eğer bunun sebebi, meşru bir kültürün zihinlere kazınmasının ve meşruiyetinin başarısının, kurumun ve faillerinin pedagojik otoritesinin ikrarını; başka bir deyişle bu otoritenin temelinde bulunan toplumsal ilişkiler yapısının yanlış tanınmasını gerektirmesindendir. Diğer bir ifadeyle, pedagojik meşruiyet varsa eğer, önceden var olan bir meşruiyetin aktarımı da söz konusudur. Ancak kurum, tedrisi otoritenin ikrarını, yani onun temelindeki toplumsal otoritenin yanlış tanınmasını sağlarken sınıfsal ilişkilerin daimileştirilmesinin meşruiyetini de bir çeşit karşılıklı ayrıcalıklar döngüsüyle üretmektedir.

sisteminin kurulu düzeni muhafaza etme noktasındaki ideolojik işlevini bu kadar kusursuz bir şekilde yerine getirebilmesinin tek nedeni, bu toplumsal mekanik harikasının, sınıflı bir toplumda zihinlere kazıma işlevini yani entelektüel ve ahlaki bütünleştirme işlevini, o toplumu karakterize eden sınıfsal ilişkilerin yapısını muhafaza işleviyle birleştiren ilişkileri sanki çift tabanlı kutuları iç içe geçirmişçesine gizlemede başarılı olmasıdır.[22]

Bu sebepten ötürü, örneğin eğitimciler zümresi, pedagojik görevinin ahlaki otoritesini (kendisi de devlete yahut topluma hiçbir şey borçlu değilmiş gibi görünen tedrisi kuruma hiçbir şey borçlu değilmiş gibi görünmesinden ötürü çok etkili bir otorite) akademik özgürlükler ve tedrisi hakkaniyet ideolojilerinin hizmetine, Engels'in ifade ettiği gibi, "toplumun dışında, daha doğrusu üstünde konumlanmış görünmek suretiyle devlete, toplum karşısında bir bağımsızlık görüntüsü sağlayan kast" olan devlet memurları zümresinden çok daha fazla sokar. Şayet eğitimcilerin pedagojik pratikleri ya da mesleki ideolojileri, hiçbir zaman bu faillerin sınıfsal kökenlerine ve sınıfsal aidiyetlerine doğrudan ya da tamamen ne indirgenebilir ne de indirgenemezse bunun nedeni, Fransa'nın tedrisi tarihinin gösterdiği üzere, çok anlamlılıklarıyla ve işlevsel çok değerlilikleriyle, faillerin mensup oldukları toplumsal sınıflara borçlu oldukları ethos ile bu ethosun, kurumun işleyişine ve egemen sınıflar ve kurum arasındaki ilişkilerin yapısına nesnel olarak nakşolmuş olan gerçekleştirilme koşulları arasındaki yapısal tekâbüliyeti ifade ediyor olmalarıdır.[23]

22 Keşifsel üretkenliğinin özü olan ve görece özerklik nosyonunu kullananların çoğunun kavramakta başarısız olduğu bir paradoks aracılığıyla, özerklik vasıtasıyla hayata geçen bağımlılıktan hiçbir şey kaybetmemek için, özerkliğin tüm sonuçlarının çıkarılması gerektiğini görüyoruz.

23 Örneğin, küçük burjuvaziye mensup eğitimcilerin oranı eğitim aşamaları hiyerarşisinin daha üst seviyelerine çıkıldıkça, yani öğretme işine nakşolmuş çelişki şiddetlendikçe ve ayrıcalıklı sınıfların ayırt edici özelliği olan kültürle olan ilişkinin önemi kendini daha güçlü bir şekilde dayattıkça azalır: 1964'te 45 yaş altındaki ilkokul öğretmenlerinin % 36'sı halk sınıflarından, % 42'si küçük burjuvaziden, % 11'i ise orta ya da üst burjuvazidendi. Öte yandan, ortaöğretim öğretmenleriyle öğretim üyelerinin % 16'sı halk

Dolayısıyla ilkokul öğretmenleri, sınıfsal köken ve aidiyetlerinden devşirdikleri ve Fransa'nın toplumsal tarihinde, "tedrisi liyakat vasıtasıyla toplumsal selamet" tedrisi ideolojisine yeniden tercüme edilen ve formel fırsat eşitliğini talep etmeye yönelik Jakoben nitelikteki etik yatkınlığı, "özgürleştirici Okul"a ilişkin evrenselci ideolojide yeniden formüle etmekte zorluk çekmezler. Benzer şekilde, tedrisi erdemler ve mükemmeliyet hususunda, Fransa ortaöğretiminde, fen alanında bile pedagojik pratikleri yönlendirmeye devam eden tasvir, entelektüel ve insani mükemmeliyete ilişkin olarak, Cizvit değerlerinin nüfuz etmiş olduğu bir eğitim sisteminin bâki kıldığı ve aristokratik bir dünyevi zarafet ve edebi beğeni geleneğinin normlarına göre belirlendiği toplumsal bir tanımı, küçük burjuva ya da akademik yeniden yorumlamaların izlerini de taşıyan bir şekilde yeniden üretir.

Egemen değerler ölçeği gibi, tedrisi beceriler hiyerarşisi de "parlak" ve "ciddi," "zarif" ve "çalışkan", "seçkin" ve "kaba", "genel kültür" ve "ukalalık"; kısacası çok boyutlu [teknikli] bir rahatlık ile teknik hâkimiyet[24] arasındaki karşıtlıklarla uyum

sınıflarından, % 35'i küçük burjuvaziden, % 34'ü ise orta ya da üst burjuvazidendi. İstatistik olmadığından, *Ecole Normale Supérieure* öğrencilerinin toplumsal kökenleri dikkate alınarak, öğretim üyelerinin toplumsal kökenleri hakkında fikir sahibi olunabilir: % 6'sı işçi sınıfı, % 27'si orta sınıf, % 67'si üst sınıf. Çeşitli eğitimci kategorilerinin bazı niteliklerini eğitim sisteminde işgal ettikleri konuma, yani diğer kategorilerle aralarındaki açık ya da örtülü rekabet veya ittifak ilişkilerine (örneğin ortaöğretimde, bu eğitim düzeyinin geleneksel hocalarıyla öğretmenleri birbirlerinden ayıran noktaları düşünün) ve ilintili eğitim türüyle birlikte, onları bu konuma getirmiş olan tedrisi yörüngeye borçlu oldukları şüphe götürmez olsa da tüm bu özelliklerin, toplumsal kökendeki farklılıklarla yakından ilişkili olduğu aşikârdır. Dolayısıyla, varoluş koşulları ve mesleki durumları açısından fazlaca farklılık göstermeyen eğitimci kategorileri, mesleki ve meslek dışı tavırları bakımından, kategoriye dair çıkar karşıtlıklarına indirgenemeyecek olan ve hâlihazırdaki sınıfsal aidiyetlerinin ötesinde, içinden geldikleri sınıfla bağlantılı olan farklılıklara göre birbirlerinden ayrılabilirler.

24 Kol gücüne dayanan emek ile kol gücüne dayanmayan emek karşıtlığını ifade eden karşıtlığı dolaylı bir şekilde çağrıştırıyor olmasaydı, teoriyle pratik arasındaki salt akademik olan bu karşıtlık sisteminin sınıflandırıcı gücünün ve sembolik etkisinin bu denli fazla olmayacağına şüphe yoktur. Eğitim

içinde düzenlenir. Bu ikilikler o kadar güçlü bir sınıflandırma ilkesi tarafından üretilmiştir ki alanlara ve dönemlere göre özgülleşmeleri gerekmesine rağmen, akademik dünyanın tüm hiyerarşilerini ve hiyerarşilerin tüm iç içe geçmişliklerini düzenleyebilir ve sosyal ayrımları tedrisi ayrımlar olarak ortaya koyup takdis ettirebilirler. "Konuya hâkim" öğrenciyle "Fransızcaya hâkim" öğrenci karşıtlığı, *Grandes Ecoles*'den (ENS, Polytechnique, ENA) mezun olan "genelin uzmanlarını" ikinci sınıf okulların ürettiği [teknik] uzmanların; yani yüksek burjuvaziyi küçük burjuvazinin ve "arka kapı"yı "ön kapı"nın karşısına yerleştiren aynı bölme ilkesinin somutlaşmış hallerinden sadece biridir. [25]

Öğretim görevlilerine gelince; ister uslu ön sıra öğrencisinin hırsını, hırs ve usluluk vasıtasıyla tedrisi hâkimiyete dönüştürme becerileri sayesinde istisnai bir toplumsal yükseliş yaşayan küçük burjuva çocukları olsun, isterse de üniversiteye karşı ciddi oldukları imajı sergilemek için, doğdukları anda vaat edilen dünyevi kazançlardan feragat etmenin en azından görüntüsünü vermek zorunda olan orta ya da üst burjuva çocukları; yükse-

sistemi, bir dizi paralel karşıtlığın bir kutbuna sistematik olarak ayrıcalık tanırken (teorik disiplinlere tanınan öncelikle birlikte, edebiyatta biçim kültü ve matematiksel formalizm zevki yahut teknik eğitimin mutlak bir şekilde değersizleştirilmesi) aynı zamanda, ekonomik zorunlulukların aciliyetlerinin dayattığı pragmatizmden görece azade bir aileden gelen sembolik hâkimiyet becerisini edinme ayrıcalığına sahip olanlara ayrıcalık tanımış olur. Sembolik hâkimiyet becerisi, öncelikle pratik işlemlerdeki sözlü hâkimiyet ve ardından, dünyayla ve diğerleriyle, dolayısıyla da okulun talep ettiği dille ve kültürle, özellikle de salt estetik yatkınlık ya da bilimsel tavır gibi yüksek değerlere sahip yatkınlıkları edinmek için gerekli olan bağımsız, mesafeli ve "çıkarsız" bir ilişki kurmaya yatkınlıktır.

25 Flaubert'in *Yerleşik Düşünceler Sözlüğü'nden* : "Anadilden yabancı dile çeviri: Okulda, uygulamaya hâkimiyetin göstergesidir, aynen yabancı dilden anadile çeviri becerisinin zekânın göstergesi olması gibi. Fakat dış dünyada, yabancı dile çeviride iyi olanlarla dalga geçmeli." Geleneksel ekole göre kültürlü addedilen birisi için "yabancı dile çeviride başarılı öğrenci" neyse; iş dünyasının ve iktidarın büyük burjuvazisi için, hocalık ideolojisinde kültürlü insan idealini temsil eden *normalien*'in, günün zevklerine uygun dünyevi bir kültürü cisimleştiren ENA mezununa göre konumunun aynı olacağı rahatlıkla ispatlanabilir.

köğretim hocalarının tüm pratikleri, hem kendi öz geleneği hem de ayrıcalıklı sınıflarla olan ilişkileri hasebiyle Fransız eğitim sistemine kendisini dayatan aristokratik değerlerle, kendi öz işlevinden ve iktidar karşısındaki konumundan ötürü, faillerini egemen sınıf fraksiyonları hiyerarşisinde madun bir konum işgal etmeye mahkûm eden bir sistemin, bunları doğrudan toplumsal kökeninden devşirmeyen hocalarda bile teşvik ettiği küçük burjuva değerleri arasındaki gerilimi açığa çıkarır.[26]

Aktarmakla görevli ve birbirlerini ikâme edebilir faillerin, taklit edilemez bir yaratıma ilişkin bir sanrıyı beslemek noktasında, kurumun otoritesini kendi lehlerine kullanmalarına müsaade eden ve bunu teşvik eden tedrisi parlaklık ve akademik beğeni kültüne peş peşe ve bazen aynı anda yaptıkları göndermelerin izin verdiği bileşik çaprazlama, sansürlerin gerçekleştirilmesi için özellikle elverişli bir alan sağlar. Dolayısıyla hem zümrenin üyelerinin işe alımının toplumsal ikiliğinin hem de mesleki mevkinin nesnel tanımındaki tezadın ifade edildiği bir ideolojinin müphemlikleri, öğretim üyeleri için, birden fazla açıdan birbiriyle çatışan iki norm sisteminden doğan tüm sapmaları kendi kendileriyle çelişkiye düşmeden bastırmak için ideal araçları sağlar.

Kabiliyet aristokrasizminin akademik plandaki yeniden tercümesi olan, durup dinlenmeden çalışmaya dayalı entelektüel emeği şiddetle hor görmek (ki, doğuştan getirilene ilişkin aristokratik ideolojiyi, miras alınana ilişkin burjuva ideolojisinin gerekliliklerine uygun biçimde yeniden tercüme eder), kolaylıkla dünyevi taviz olarak algılanan başarının ahlaken ayıplanmasıyla ve statü kaynaklı hakların, yetkinlik kaynaklı haklar karşısında dâhi titizlikle savunulmasıyla rahatlıkla birleşir. Tüm bunlar, şerden koruyucu evrensel vasatlığın ortaya koyulmasından güç

26 Kurumda önemli bir konum işgal etmekle kurumun, iktidar yapısının içerisindeki aşağı (ya da marjinal) konumundan kaynaklanan kurum dışı konum arasındaki yapısal çelişki, yükseköğretim üyelerinin pratiklerine ve görüşlerine dair en kuvvetli açıklayıcı ilke olabilir.

almaya dönük küçük burjuva eğiliminin akademik bir formda yeniden tercümesinin ifadesi niteliğindeki tutumlardır. Velhasıl, hem öğrencilerin seçilmesini veya eğitimcilerin meslektaşlarınca seçilmesini düzenleyen hem de derslerin, tezlerin ve hatta bilimsellik iddiası taşıyan çalışmaların üretimini yönlendiren tüm akademik normlar, her daim, ikili bir olumsuzlamayla, yani özgünlükten yoksun bir parlaklık ve bilimsel ağırlıktan yoksun bir hantallık ya da deyim yerindeyse, hafifliğin ukalalığı ve bilgi sahibi olmanın hınzırlığıyla nitelenen tipik bir insan ve çalışma türünün başarısını en azından kurumun içinde kolaylaştırma eğiliminde olmuştur.

Burjuva nitelikli, "Tanrı'nın lütfu" ve "yetenek ideolojisi" neredeyse her daim hâkim olsa da küçük burjuvazinin durup dinlenmeksizin çalışmayı öngören çileciliği, önemsizleştirilmiş ya da bastırılmış olsa dâhi egemen ideolojiye içkin olan bir eğilimle; liyakat vasıtasıyla ahlaki meşrulaştırma eğilimiyle karşılaşıp onu canlandırmasından ötürü, tedrisi pratiklerde ve bu pratiklere dair yargılarda derinlemesine iz bırakmayı başarır. Ancak, küçük burjuva ve büyük burjuva ideolojileri arasında kurulan üstünlük kurma ve tamamlayıcılık ilişkisinin, küçük burjuvaziyle burjuvazinin egemen fraksiyonları arasında, başka alanlarda ve bilhassa siyasette de gözlemlenen hasmane bir ittifak ilişkisini tedrisi kurumun görece özerk mantığında yeniden ürettiği (kavramın her iki anlamıyla) görülmediği sürece akademik ahlakın *senkretizmi* tam olarak anlaşılamaz. Hem halk sınıflarına hem de egemen sınıflara çifte muhalefeti dolayımıyla ahlaki, kültürel ve siyasi düzenin muhafazasına ve bu sayede de düzenin hizmet ettiklerine hizmet etme eğilimindeki küçük burjuvazi, işbölümü noktasında, kâh düzeni zihinlere kazımak kâh onu içselleştirmemiş olanları düzene sokmak üzere, düzenin sürdürülmesiyle yükümlü bürokrasinin alt ve orta katmanlarında hevesle çalışmaya mahkûmdur.[27]

27 Tahakküme ilişkin küçük ve büyük burjuvazi arasındaki işbölümünün üstlendiği işlevleri, özellikle de fiziksel ve sembolik zor uygulamakla vekalet-

O halde, bir eğitim sistemini sınıfsal ilişkilerin yapısıyla bir araya getiren ilişkiyi tam olarak anlamak ve ne bir tür alanların ahengi metafiziğine ne de karamsar veya iyimser bir kayracılığa düşmeksizin, son tahlilde çıkar çakışmaları, ideolojik ittifaklar ve habitus yakınlıklarına indirgenebilecek olan tekâbüliyetleri, türdeşlikleri ya da rastlantıları gün yüzüne çıkarmak için, bir eğitim sisteminin asli işlevinden ve asli işlevinin dışsal etkilerinden doğan yapısal ve işlevsel özellikleri, faillerin (aktaranların ya da alımlayıcıların) kökenlerinin ve sınıfsal aidiyetlerinin yanı sıra, kurumda işgal ettikleri konumdan kaynaklanan ve toplumsal olarak koşullanmış yatkınlıklarla da ilişkilendirmek gereklidir.[28] "Eğitim sistemiyle sınıfsal ilişkilerin yapısı arasındaki ilişkiler sistemi" gibi soyut bir ifadenin geçerliliğinin sınırlarını (yani o sınırlar dâhilindeki geçerliliğini) tanımlamak için, her bir ilişkiye tam anlamını veren ilişki ağı bütününün içinden geçmeye çalışacak nihayetsiz bir söylem inşa etmek mümkün olmasa da; kısmî bir ilişki bağlamında *yapıları* ve *pratikleri* birleştiren döngüsel ilişkileri, yapıların ürünü, pratiklerin üreticisi ve yapıların

lendirilmiş madun faillerin üstlendiği günah keçisi işlevini göstermek için, bu işlevsel karşıtlığı en iyi ortaya koyan bazı zıtlıkları saymak yeterlidir: "alayın babası" albay ve "mahallenin bekçi köpeği" başçavuş; hâkim ve "aynasız;" patron ve ustabaşı; üst düzey memur ve halkla muhatap olan küçük memur; doktor ve hemşire; psikiyatr ve gardiyan; Fransız okul sisteminde okul müdürü ve genel gözetmen ya da hoca ve gözetmen. Örneğin, eğitim sisteminde işlevlerin ve personelin ikiliğinin izin verdiği ikili oyunu biliyoruz: Tedrisattaki idari bürokrasiyle disiplinden sorumlu faillerin açık ya da gizli bir biçimde hor görülmesi, kurumsal karizmanın en güvenilir ve en ekonomik dayanaklarından birini oluşturur.

28 Somut dolayımların analizini, onu en iyi ihtimalle özetleyen ve en kötü ihtimalle de ekarte eden teorik formülasyondan ayıran mesafeyi kavrayabilmek için okuyucunun tek yapması gereken, bu kitaptaki analizlerden bazılarına tekrar bakmaktır. Bu analizler, soyut bir stenografiye indirgendiklerinde kendilerini, örneğin, "bir iletişim sistemi olarak eğitim sistemiyle sınıfsal ilişkilerin yapısı arasındaki ilişkiler tarafından sistematik olarak tanımlanan aktarım ve alımlama seviyeleri arasındaki iletişim ilişkileri sistemi" (Bölüm 1 ve 2) ya da "egemen sınıfların değerleriyle ilişkili olarak tanımlanan tedrisi değerler sistemiyle failler zümresinin kökeninden ve toplumsal mensubiyetinden kaynaklanan değerler sistemi arasındaki ilişkiler sistemi" (Bölüm 4) olarak gösterecektir.

yeniden üreticisi olan habituslar dolayımıyla kavramak yeterlidir. Mekanik pan-yapısalcılık ile yaratıcı öznenin ya da tarihsel failin her daim bâki kalacak haklarının evetlenmesi arasındaki zamane ve yapay ikilemden çıkış yolunu gösteren ampirik çalışma ilkesi de böylelikle ortaya koyulmuş olur.[29] Kendini hem doğrudan ekonomik ve siyasi çatışmalarda hem de bir sembolik konumlar ve karşıtlıklar sisteminde ifade eden bir güçler alanı olarak ele aldığımız sınıf ilişkilerinin yapısı, habituslar arasındaki farklılıkların ilk üretim koşullarını tanımlaması itibariyle, belli bir sınıfa mensup faillerin pratiğinin, söz konusu pratik özgül biçimini her vakada, ilgili alt sistemlerin her birine mahsus yasalara borçlu olsa da, farklı faaliyet alanlarında üstlendiği sistematik karakteristiklerin açıklayıcı ilkesini sağlar.[30] Dolayısıyla çeşitli alt sistemler arasındaki ilişkinin sadece sınıf aidiyeti dolayımıyla, yani aynı temel habitus türlerini son derece farklı pratiklerde (doğurganlık; evlenme oranları; ekonomik, siyasi ya da tedrisi davranışlar gibi) hayata geçirmeye yüksek derecede me-

29 Avangart biçimlerinde dâhi, toplumsal belirlenimcilik ile insanın özgürlüğü arasındaki o kadim tartışmayı birden fazla açıdan hatırlatan bu bilim-öncesi ikilemi aşmakta habitus kavramının oynadığı role dair, bkz., P. Bourdieu, "L'habitus comme médiation entre structure et praxis", E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique'e* sonsöz, Ed. de Minuit, 1967, s. 135-167.

30 Örneğin, toplumsal yükselişe dair aynı çileci inancın orta sınıfların bir kısmının hem doğurganlık hem okula karşı davranışlarının temelini oluşturduğunu düşünmek için her türlü neden bulunmaktadır. Tarım işçileri, çiftçiler ve kol işçileri gibi en yüksek doğurganlık oranlarına sahip toplumsal kategorilerde ortaokula giriş ihtimali her doğan çocukla birlikte düzenli olarak azalırken, doğurganlık oranının en düşük olduğu kategoriler olan zanaatkâr ve tüccar, masa başı çalışanı ve orta düzey yöneticilerde bu ihtimal, dört ya da daha fazla çocuğa sahip, yani yüksek doğurganlık oranlarıyla grubun bütününden ayrılan ailelerde çok çarpıcı biçimde azalmaktadır. Çocuk sayısını okullaşma oranındaki düşüşün nedensel açıklaması olarak görmek yerine, doğum sayısını sınırlama arzusu ve çocuklara ortaöğretim imkânı sunma arzusunun, bu arzular temelinde birleşen kategorilerin aynı çileci yatkınlığını ifade ettiği varsayılabilir. Sınıf ethosu ve doğurganlık arasındaki ilişkinin analizi için bkz. P. Bourdieu ve A. Darbel, "La fin d'un malthusianisme", Darras, *Le portage des benefices içinde*, Paris, Minuit, 1966, s. 134-54.

yilli faillerin eylemleri aracılığıyla kurulduğu görülmezse bu alt sistemler arasındaki ilişkiyi, herhangi birinden yola çıkarak bir diğerini bulmaya imkân veren mantıksal reçeteye indirgeyerek soyut yapıları şeyleştirme tehlikesiyle karşı karşıya kalınır. Daha da kötüsü, Parsons'un yaptığı gibi, alt sistemleri, birbirlerine fayda değiş tokuşu aracılığıyla bağlı faillerden ibaret antropomorfik bir şekle büründürerek "toplumsal sistem"in gerçek işleyişine dair zevahir yeniden tesis edilir ve bu şekilde, alt sistemlerin soyut bileşkesinin ürününden ibaret addedilen sistemin düzgün işleyişine katkıda bulunulmuş olur.[31]

Her şeyin, geleneksel bir eğitim sistemini bir toplumsal muhafaza işlevi ifa etmeye meyilli kıldığına ikna olmak için akılda tutulması gereken şeylerden biri, bir yandan bu sistemin zihinlere kazıdığı kültür, onu zihinlere kazıma biçimi ve bu edinim biçiminin varsaydığı ve ürettiği sahip olma tarzı arasındaki ve öte yandan da bu özellikler bütünüyle, bu kültürün zihinlerine kazındığı alıcı kitlenin toplumsal karakteristikleri arasındaki yakınlıktır. Bu karakteristikler, zihinlere kazıma görevini üstlenmiş olan faillerin toplumsal kökenlerinden, eğitimlerinden, kurumdaki konumlarından ve ait oldukları sınıftan devşirdikleri pedagojik ve kültürel yatkınlıklarla karşılıklı bir bağımlılık içindedir. Toplumsal düzeni meşrulaştırma işlevinin gerçekleştirildiği ilişkiler ağının karmaşıklığı nedeniyle, bu işlevin ifasını eğitim sisteminin belli bir mekanizması ya da bir sektörüyle sınırlamak şüphesiz beyhude olacaktır. Ancak Okul'un, verili bir zamanda, kültürlü yatkınlığın meşru modelini oluşturan söz konusu tarihsel ürünü yeniden üretme görevini, hem kültürel sermayenin hem de kültürel sermayeden faydalanma yatkınlıklarının eşitsiz bir şekilde bahşedildiği ailelerle paylaştığı sınıflı bir toplumda

31 Marx'ı yapısalcı bir perspektiften değerlendirenler, toplumsal pratiğin her seviyesinde sınıf ilişkilerinin yapısının içkinliğini vurgulamalarına karşın, her türlü idealist eylem felsefesi türüne nesnelci tepkilerinin etkisiyle, failleri yalnızca yapının "destek"leri olarak tanımakta ve yapılara diğer yapıları belirleme ve üst belirleme gücü -ki son tahlilde çok gizemli bir güçtür- dışında hiçbir içerik atfetmemelerinden ötürü, yapı ile pratik arasındaki dolayımlar meselesini yok saymaya mahkûm kalmaktadırlar.

hiçbir şey, egemen sınıfların pedagojik çıkarlarına geleneksel eğitimin "laissez faire" [bırakınız yapsınlar] özelliklerinden daha iyi hizmet edemez. Zira etkisini derhal hissettiren ve tanım gereği kavranamaz olan bu eylem, toplumsal düzeni meşrulaştırma işlevine hizmet etmeye yazgılı görünmektedir. Eğitim sisteminin tüm ideolojik işlevlerini, zihne kazıma biçimine bağlı olarak çeşitli gizlilik derecelerinde gerçekleştirilebilecek olan bir siyasi ya da dini zihne kazıma işlevine indirgemenin ne kadar naif olduğu açıktır. Fransız laik, liberal ya da özgürlükçü Üniversite geleneğinin gayet güzel gösterdiği üzere, ahlaki ya da siyasi öğretiler karşısında ilan edilen tarafsızlığın yahut hatta iktidarlar karşısında tumturaklı bir husumetle durmanın dâhi, eğitim sisteminin kurulu düzenin muhafazasına sunduğu eşsiz katkıyı gözlerden ırak tuttuğunda olduğu gibi, doktrin aşılama işlevinin gösterişli bir biçimde kınandığı veya en azından, en açık siyasi propaganda ve "yurttaş eğitimi" türlerinin de toplumsal düzeni meşrulaştırma işlevini perdelemek suretiyle ideolojik bir işlevi ifa ediyor olabildiği bir durumda, okulun siyasi işlevlerine dair araştırmaların ekseriyetine içkin olan bu kafa karışıklığı her zamankinden daha tehlikelidir.

Dolayısıyla ortak kanısal ya da âlimane sanrıların, eğitim sistemiyle sınıf ilişkileri yapısı arasındaki ilişkiler sisteminde örtük olarak bulunan toplumsal etkilerinin hayali olmadığını anlamak için bu ilişki sistemini yönlendiren ilkeye ulaşmak gereklidir. Kurulu düzenin Okul tarafından meşrulaştırılması, Okul'un meşruiyetinin toplumsal olarak tanınmasını gerektirir ki bu tanıma, o meşruiyeti nesnel olarak temellendiren otorite vekâletinin yanlış tanınmasına ya da daha kesin bir ifadeyle, yapılar ve habitus arasındaki, habitusun, kendini üreteni yeniden üreten bir ürün olarak yanlış tanınmasına yol açacak kusursuzluktaki bir uyumun toplumsal koşullarının yanlış tanınmasına dayanan bir tanımadır. Velhasıl eğitim sistemi, eğitim sisteminin işleyişinin nesnel gerçekliğini nesnel olarak perdeleyerek, işleyişi aracılığıyla yeniden ürettiği düzenin ideolojik meşruiyetini üretmeye eğilimlidir.

Okul'un ideolojik etkisinin kurbanı olan pek çok sosyologun, eğitime karşı yatkınlıkları ve eğilimleri -"umutlar", "özlemler", "motivasyonlar", "irade gücü"- toplumsal üretim koşullarından kopartma eğiliminde olması rastlantı değildir. Nesnel koşulların hem özlemleri hem de bu özlemlerin tatmin edilme derecelerini belirlediğini unutan söz konusu sosyologlar, tedrisi kariyerlere ilişkin boylamsal bir araştırmanın ardından, önceden tesis edilmiş bir uyum varmışçasına, bireylerin elde etmedikleri hiçbir şey için umut beslemediklerini ve umut etmedikleri hiçbir şeyi elde etmediklerini buldukları zaman, bu dünyanın olabilecek en iyi dünya olduğunu ilan etme hakkını kendilerinde görürler. "Üniversite öğrencilerinin toplumsal kökenlerine dair istatistikleri okumaktan" her zaman bir nevi suçluluk duyan akademisyenlere çıkışan Vermot–Gauchy ise, "gerçek demokratikleşmenin belki de mütevazi ya da kültür düzeyi düşük çevrelerden gelen çocukların özelliklerine ve arzularına en uygun eğitim biçimlerinin geliştirilmesine önem vermek demek olduğu akıllarına hiç gelmez" diye itiraz eder ve ekler: "Toplumsal gelenek, belli bir çevreye mensup olma vb. dolayısıyla edinilen yatkınlıktan ötürü, örneğin bir işçinin entelektüel açıdan parlak çocuğunun eski pratik ağırlıklı okullara ya da eski ulusal meslek okullarına yönelip, yeterli beceriye sahipse *Arts et Métiers*'den teknisyen ya da mühendis diplomasını almayı tercih etmesine karşın, bir doktorun oğlunun fakülteye girmek için klasik eğitimi tercih etmesi onlar için neredeyse hiç önemli değildir".[32] O halde, tevazuları içerisinde elindekiler dışında hiçbir şeye özlem duymayan "mütevazı" kesime ne mutlu; ne becerilerine ne de özlemlerine uygun olmayan aşırı iddialı yazgıları uygun görerek onları bedbaht etmekten imtina eden "toplumsal düzen"e de bin şükür.

Pangloss bir metafizikçi olarak, planlamacı olarak olduğundan daha az mı dehşet vericidir? Hesaplamanın, olabilecek en iyi toplumda, olabilecek en iyi okul düzenini yaratmaya yeterli olduğuna inanan toplumsal düzenin yeni iyimser filozofları, kurulu düzenin tam da olması gerektiği gibi olduğuna ikna etmek

32 M. Vermot-Gauchy, *a.g.e.*, s. 62 – 63.

üzere tasarlanmış olan tüm sosyodiselerin dilini sahiplenmektedirler. (Kurulu düzenin tam da olması gereken olması, söz konusu düzenin kurbanları olarak görünenlerin, hizaya gelmeye çağrılmaya, yani olmaları gereken şey olmaya davete hacet olmaksızın olmaları gereken olmaya razı gelmelerindendir).

Okul'un, dışlanmalarına vesile olan ilkeyi görmelerini ve bu ilkeye itiraz etmelerini engellemek suretiyle dışladığı sınıfları, dışlanmalarının meşruiyetine ikna ettiğinde yerine getirdiği işlevi, yani kurulu düzeni meşrulaştırma ve muhafaza etme işlevini zımnen verili kabul etmeleri hasebiyle, söz konusu iyimserlerin susmaktan başka yapacak bir şeyleri olmaması anlaşılırdır. Tedrisi mahkemenin hükümlerinin bu kadar belirleyici olması, hem mahkûmiyeti hem de mahkûmiyetin toplumsal dayanaklarının unutulmasını aynı anda dayatabilmesindendir. Kendi "kader"lerini kurada çeken şahısların, paylarına düşen kaderi yaşamak üzere dünyaya dönmeden önce unutma nehrinin suyundan içtikleri Platon mitinde olduğu gibi, toplumsal kaderin hür temayüle ya da kişisel liyakate dönüşmesi için "zaruret keşişinin", yani Okul'un, toplumsal gerekliliğin kendilerine önceden tahsis etmiş olduğu kaderleri bizzat seçip kazanmış olduklarına bireyleri inandırması hem gerekli hem de yeterlidir. Bugün Okul, "doğal yetenekler" veya doğuştan gelen "beğeniler" ideolojisiyle toplumsal hiyerarşilerin ve tedrisi hiyerarşilerin döngüsel yeniden üretimini meşrulaştırmaktadır. En değişmez işlevi Weber'in söylediği gibi ayrıcalıklı sınıflara bir teodise sağlamak olan siyasi dinlerden; toplumsal düzenin bekasına, bu düzenin ölümden sonra yıkılacağı vaadiyle yardım eden öbür dünyada kurtuluş ideolojilerinden ve her bir bireyin kast sistemi içerisindeki toplumsal niteliğini ruh göçü döngüsündeki dini vasıf derecesiyle meşrulaştırmasından ötürü toplumsal *teodise*lerin başyapıtı olarak görünen karma gibi bir doktrinden dâhi daha başarılıdır.

Dolayısıyla, eğitim sisteminin en iyi gizlenen ve en özgül işlevi nesnel işlevini gizlemek, yani sınıf ilişkileri yapısıyla ilişkisinin

nesnel gerçekliğini maskelemektir.[33] Bunun böyle olduğuna ikna olmak için tek yapılması gereken, akademik başarı gösterme olasılığı bulunan öğrencileri önceden seçmek suretiyle eğitim sisteminin teknik verimliliğini yükseltmek için en kesin yolun ne olduğunu tartışan ve hesaba katılacak öğrencilerin niteliklerinin ne olduğunu soran başarılı bir planlamacıya kulak vermektir:

> Bir demokraside, kamu fonlarıyla işleyen kurumlar bazı özellikleri açık bir şekilde seçim kriteri olarak alamaz. Normalde seçim sürecinde hesaba katılması meşru olacak nitelikler cinsiyet, kardeşler arasında kaçıncı sırada olunduğu, okulda geçirilen süre, fiziksel görünüş, aksan ya da tonlama, ebeveynlerin sosyo-ekonomik statüsü ve devam edilen son okulun itibarıdır (...). Ancak, ebeveynleri toplumsal hiyerarşinin alt katmanlarında bulunanların üniversitedeki tedrisi performans açısından "olumsuz risk" oluşturmaya eğilimli oldukları ispatlansa dâhi, seçim politikasında bu gibi adaylara karşı doğrudan ve açık bir aleyhtelik kabul edilemez.[34]

Kısacası, boşa harcanan zaman (ve dolayısıyla para), aynı za-

33 Eğitim sistemi kadar, sosyolojik sorgulamaya korunaklı pek az kurum vardır. Okul'un, asli işlevinin dışsal işlevlerini saklama işlevini gördüğü ve bu ideolojik işlevi yerine getirmek için onu ifa ettiği gerçeğini saklaması gerektiği doğruysa bilimin, ancak ve ancak, nesnenin inşasına engel olan her neyse onu nesnesi olarak aldığı takdirde bir nesnesi olabilir. Böyle bir bilimsel teşebbüsü reddetmek, verili olanı, kendini ortaya koyduğu hâliyle benimsemeye körü körüne veya suç ortaklığı içerisinde teslim olmak demektir. Bu teorik teslimiyet, ampirik prosedürlerin katiyetinin ilanının altına gizleniyor ya da kurulu düzenle basit bir saldırmazlık anlaşması olan "ahlaki tarafsızlık" idealinin himayesinde meşrulaştırılıyor olabilir. Gizli olanın bilimi dışında bir bilim vaki olmadığına göre, toplumun bilimi, bilimi seçen âlimin eleştiriyi seçmesine gerek olmaksızın bizatihi eleştireldir. Bu durumda, gizlenmiş olan, kimse onu korumakla görevlendirilmemiş olsa bile bir sırdır ve iyi korunmaktadır. Çünkü yeniden üretiminin en etkili mekanizmalarının gizliliği üzerinde temellenmiş olan bir "toplumsal düzen"in yeniden üretimine katkıda bulunmakta ve böylece o düzenin korunmasında çıkarı olanların çıkarlarına hizmet etmektedir.

34 R. K. Kelsall, "University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance - A Critical Appraisal of the British Evidence", *Sociological Studies in British University Education* içinde, *The Sociological Review: Monograph*, No. 7, P. Hamos (der.), Keele, Ekim 1963, s. 102.

manda, toplumsal köken ve tedrisi performans arasındaki ilişkiyi maskelenmeye devam edilmesi için ödenen bedeldir. Zira sistemin her durumda yapacağını daha maliyetsiz ve daha hızlı gerçekleştirme çabası, ancak saklı kaldığında sürdürülebilecek bir işlevi gün yüzüne çıkaracak ve aynı sebepten ötürü yürürlükten kaldıracaktır. Eğitim sisteminin, eğitim güzergâhının toplumsal [sınıfsal] başlangıç ve varış noktaları arasındaki ilişkiyi gözlerden kaçırarak iktidarın bir nesilden diğerine aktarımını meşrulaştırması, nihai olarak sırf gösterişli ve kimi zaman abartılı öğrenim süresi sayesinde mümkün kılınan bir belgelendirme etkisi sayesinde, her zaman harcanan ya da israf edilen zaman pahasına gerçekleştirilir. Daha genel olarak, harcanan zaman salt kayıp olarak giderlere kaydedilmeyecekse eğer, bunun nedeni, bu zamanın, sisteme ilişkin yatkınlıkların ve sistemin hükümlerinin, sistemin işlemesi ve işlevlerinin ifası için vazgeçilmez olan dönüşümlerinin yaşandığı yer olmasıdır. Gecikmeli elenmeyi, nesnel elenme ihtimallerine ilişkin öngörüye dayanarak gerçekleşen dolaysız elenmeden ayıran, dışlananların, dışlanmalarının meşruiyetine kendilerini ikna etmeleri için gerekli olan zamandır. Günümüzde eğitim sistemleri okul kültürüne en yabancı sınıfları tasfiye etmek için, hem zaman hem de para açısından daha maliyetli olmasına rağmen,"yumuşak yöntemler"den giderek daha fazla yararlanmaktadırlar. Zira eğitim sistemi, "herkes" için teşvik ettiği özlemler açısından "bazılarını" hayal kırıklığına uğratmak mecburiyetinde olan sembolik polislik kurumu sıfatıyla, kendini, hükümlerinin ve bu hükümlerin toplumsal sonuçlarının meşruiyetinin tanınması için gerekli araçlarla donatmak zorundadır ki, dışlanmanın meşruiyetini dayatmak için dışlanmanın kendisi yeterli gelmediğinde örgütlü ve açık manipülasyon mercileri ve teknikleri sahneye çıkabilsin.[35]

35 Geleneksel biçiminde (birbiriyle kenetlenmiş hiyerarşiler görüntüsü altında gizlendiğinde bile) daima tek sesli bir hiyerarşiyi ifade eden karşı koyulmaz hükümlerin tanınmasını talep etmiş ve sağlamış olan Fransız üniversite sistemi, bu açıdan, zihinlere kazımaya yardımcı olduğu özlemlerle onlara erişme yolları arasındaki eşitsizlikten kaynaklanan gerilimlerin kurumsal

Velhasıl, toplumsal düzeni ve ayrıcalıkların miras yoluyla aktarımını meşrulaştırmanın diğer biçimleri, hem sınıflar arasındaki ilişkilerin ve çatışmaların özgül biçimi hem de aktarılan ayrıcalığın doğası açısından birbirlerinden ayrılan toplumsal oluşumlar için ne ifade ediyorsa; görece özerkliğinden kaynaklanan ideolojiler ve etkilerle birlikte eğitim sistemi, burjuva toplumunun bugünkü aşamasında aynı şeyi ifade eder: Bu sistem, her toplumsal özneyi *doğal olarak* kendisine ayrılmış yerde durmaya, yerini bilmeye ve onu korumaya ya da Platon'un ifadesiyle *ta eautou prattein*'e ["herkes kendi işini yapsın"a] ikna etmeye katkıda bulunmaz mı? Ne kendi sınıfının tarihsel olarak aristokrasiye yasakladığı kan hakkını, ne soyluların ayrıcalıklarına karşı zamanında kullanılmış olan ancak burjuva "ayrıcalığına" karşı da kullanılabilecek olan doğal hakları ne de ilk müteşebbis neslin, başarıyı liyakatle meşrulaştırmaya imkân veren çileci erdemlerini yardıma çağırabilen vâris [burjuva ayrıcalıklarının vârisi], artık, doğal yetenekleri ve liyakatini tek seferde tasdik eden tedrisi belgelendirmeye başvurmak durumundadır. Kendisi doğal olmayan, doğuştan gelen kültür fikri, eğitim kurumunun, kültürel sermayenin karlılığını sağlayan ve bu işlevi ifa ettiğini belli etmeyerek onun aktarımını meşrulaştıran işlevleri karşısında körlüğe neden olur ve bu körlüğü ön koşul olarak kabul eder. Dolayısıyla, toplumsal ayrıcalıkları elde etmenin sahip olunan

çözümünü temin eden Amerikan üniversitesi gibi sistemlerden farklılaşır. Uç noktada, sembolik polis rolünü yarı açık biçimde kabul edip kendisini tüm kurumsal araçlarla (çeşitlilik görüntüsü altında gizlice hiyerarşik bir yapıya bürünmüş disiplin ve yan ayrımlar sisteminin oluşturduğu bir üniversite) ve kurumun mahkûm ettiği, dışladığı veya yerinden ettiklerinin ketum ve dostça manipülasyonu için gerekli uzman personelle (psikologlar, psikiyatrlar, rehber danışmanlar ve psikanalistlerle) de donatmış üniversiteler tahayyül edilebilir. Bu ütopya, bir taraftan dışlama ve yönlendirmenin, diğer taraftan da yönlendirme ve dışlamaya rıza göstermenin aşılanmasında kullanılan teknik ve kurumsal araçların "rasyonalizasyonunun," okul sisteminin seçerek ve seçiminin dayandığı ilkeleri gizleyerek bu seçime ve onun altında yatan ilkelere rıza gösterilmesini sağladığında ifa ettiği işlevleri daha etkili çünkü daha hatasız bir şekilde yerine getirmesine imkân verdiğinin görülmesini sağlar.

diplomalara gittikçe daha sıkı bir şekilde dayandığı bir toplumda Okul yalnızca, artık doğrudan ve açıkça aktarılamayan bir burjuva statüsünün göze batmadan miras alınmasını sağlamakla kalmaz. Burjuva toplumunun *sosyodise*sinin, ayrıcalıklılara, en büyük ayrıcalık olan ayrıcalıklı görünmeme ayrıcalığını bahşeden en etkili aracı olarak Okul, kültür meselelerinde mutlak mülksüzleştirmenin, mülksüzleştirilmiş olmanın farkındalığını da dışarıda bırakmasından mütevellit, mahrumları, tedrisi ve toplumsal kaderlerinin doğal yetenek ya da liyakat noksanlıklarından kaynaklandığına her zamankinden daha kolayca inandırabilmektedir.

EK

Yükseköğretime erişim şansları yapısının evrimi: Biçim değiştirme mi, yer değiştirme mi?

Öğrenci alımının demokratikleştirilmesi gibi bazı meseleler, olası cevapları değilse bile en azından bu cevapların olası okumalarını önceden belirleyen ideolojik bir sorunsalla öylesine sıkı sıkıya bütünleşmişerdir ki, bilimsel sebeplerle dâhi olsa, bilimsel aklın pek fazla yer tutmadığı bir tartışmaya müdâhil olurmuş görüntüsünü vermek konusunda bile tereddütlüyüz. Örneğin, en ufak bir rakamsal kanıt olmaksızın ve öğrenim gören nüfus içerisinde her bir toplumsal kategorinin temsilcilerinin basit yüzdelerinin, aceleci ve kendini savunur bir karşılaştırmasına dayanarak[1] demokratikleşmeden" dem vurmak söz konusu ol-

1 Bu yüzdeler, başka biçimde bir yöntemsel usul olmaksızın, öğrenci nüfusunun kötü tanımlanmış ve değişken alt gruplarına ilişkin olarak ve zaman ve mekânda benzeşmeyen kategorilere göre inşa edilmiş istatistiklere dayanırlar. Misal, uç örnek olabilecek bir makalenin; eğitimin demokratikleşmesi meselesini, kamudaki alt, orta ve üst düzey yöneticileri, kronolojik diziler tesis etme ihtiyacıyla "sivil ve asker memurlar" kategorisinde birbirine karıştırmak zorunda kalan istatistiklere dayanarak nihayetlendirdiği görülebilir. Bu sınıflandırma o kadar havaidir ki, "burjuva temelli bir alımdan" "orta kesimler kaynaklı bir alıma" geçişi ispata çalışan bir "analize" destek oluşturur.

duğunda hep ön saflarda yer alanların, farklı seviyede ve tipte öğretim türlerine toplumsal kökene göre erişim şansının evrimini bilimsel olarak ölçmek yönündeki her çabayı ideolojik bir takıntının etkisi olarak yermek için bugün aceleci tavırlar sergiliyor olmaları manidardır. Mevzubahis olan paradoksu tam anlamıyla değerlendirmek için, yeterince uzun bir dönem üzerinden tedrisi şansların evriminin ölçümünün, sadece ve sadece, görece anlamlı kategoriler arasında dağılmış istatistikî dizilerin BUS[2] tarafından yayınlanmasından beri mümkün olduğunu bilmek gerekir.[3] Genel öğrenci nüfusu içerisindeki (ki bu nüfus, örtük veya açıkça imparatorluk içerisinde imparatorluk olarak değerlendirilir) farklı öğrenci kategorilerinin temsiliyet oranlarının basit bir kullanımına tezat teşkil edecek şekilde, farklı toplumsal kategorilerin öğrenim görmeye ilişkin nesnel ihtimallerinin inşası, her kategorinin tedrisi anlamda ayakta kalanlarının payını mensup olunan kategorinin tümüyle ilişkilendirmeye zorlar. Bu

2 Eğer 1963 yılında, toplumsal köken ve cinsiyete göre yükseköğretime erişim şansının ve farklı fakültelere girmeye ilişkin koşullu ihtimallerin hesaplamasını sadece bir yıl ile sınırlamak zorunda kaldıysak bu, fakülte, cinsiyet ve sosyoprofesyonel kökene göre hazırlanmış ve geçmiş dönemleri için mevcut öğrenci nüfusu istatistiklerinin, 1958'e kadar, unvan farklı olmaksızın tüm askeri ve sivil memurları aynı kategoride topluyor olmasındandır. Bkz., P. Bourdieu ve J-C. Passeron, Les *Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964, s. 15 ve devamı (şanslar tablosu) ve s. 145 ve devamı (bu tablo yapılırken kullanılan yönteme ilişkin not). [Tükçesi; *Vârisler*, Ankara, Heretik, 2014].

3 Örneğin, genel öğrenci nüfusu içerisinde orta sınıf kökenli öğrencilerin göreceli payının evrimini, Fransız aktif işgücünde orta sınıfların göreceli payının evrimiyle ilişkilendirdiğimiz anda, (*fakülteye kayıt anında* baba mesleği tarafından tanımlanan) bu öğrenci kategorisinin hafifçe artan ağırlığını, yükseköğretim seviyesinde okullaşmanın getirilerinden sınıfların artan biçimde faydalanmasının bir göstergesi olarak yorumlamaya meyilli analizlerde yapay olan ne varsa anında fark edilir. Gerçekten de 1962 ve 1968 arasında aktif işgücü içerisinde en yüksek artış kaydedenler, orta sınıfların en temsil edici ve en kalabalık toplumsal kategorileridir; yani toplamda +%34,2 ile orta düzey yöneticiler (+%67 ile öğretmenler ve bilimsel ve edebi faaliyetle ilişkili meslekler) ve +%26,4 ile ücretliler. Buna karşılık, artış oranı ticaret ve sanayi patronları için +%4 seviyesinde kalmıştır (tam mânâsıyla sanayiciler içinse -%1,9). *Economie et statistique*, No 2, Haziran 1969, s.43.

inşa böylece, verili bir zamanda eğitim sistemi ve toplumsal sınıflar yapısını birbirine bağlayan ilişkiler sistemini ampirik olarak hem kavramanın hem de aynı zamanda bu ilişkiler sisteminin zaman içerisindeki dönüşümünü ölçmenin en etkili araçlarından birini sağlar.[4]

Bu inşa, özelliklerinin önemli bir bölümünü, teşkil ettikleri grubun *toplumsal bileşiminden* ziyade, tedrisi düzeyde temsilcisi oldukları kategoriyle sürdürdükleri nesnel ilişkilere (ki bu ilişkiler örneğin, cinsiyete ve toplumsal sınıfa göre farklılaşmış seçilme oranlarında ifadesini bulur) borçlu olan bir "ayakta kalanlar" grubunun özerkleştirilmesi kaynaklı tüm hatalardan kaçınmak için her halükarda elimizdeki tek araçtır. Daha genel olarak, tözel nitelikleri, bir kategoriyle ilişkilendirilmiş özelliklerde bulmaktan ibaret hatadan, sadece ve sadece, *ilişkisel düşünme biçimini* düzenli olarak işe koştuğumuz takdirde kaçınılabiliriz. Aksi halde, bir ilişkiyi oluşturan her bir öğenin eksiksiz anlamının, sadece ve sadece, bu öğelerin üstünü örttüğü ve gizlediği ilişkiler sistemi içerisinde tamamıyla tesis edilebileceği fark edilmeyecektir. Bu noktada örnek olarak, 68 Mayısında "sosyologların" rolü üzerine sosyologların literatürünü ya da işçi çocuklarının fen fakültelerindeki görece yüksek oranlarını düşünelim; bu oranları, imtiyazlı sınıfların en büyük fen okulları üzerindeki neredeyse eksiksiz tekelleriyle karşılaştırmayı gözden kaçırdığımızda, yani toplumsal seçme-alım sorununu fen ihtisasları sistemi ölçeğinde koymadığımızda yaptığımız gibi. Öğeleri, onları sistem şeklinde tesis eden ilişkilerden bağımsız olarak ele alma eğilimine karşı ihtiyat kendini, hiçbir zaman olmadığı kadar, farklı dönemlerin karşılaştırılmasında dayatır. Örneğin, farklı toplumsal kategorilerin farklı fakülte ve disiplinlerdeki payının toplumsal manâsını kavramak için, şu veya bu fakültenin ya da disiplinin, verili bir zamanda, fakülteler veya disiplinler sisteminde işgal ettiği konumu göz önünde tutmak gerekir. Aksi takdirde, kelimelerin özdeşliğini tözsel özdeşliğe, kurumların zamansallığı ve denk dü-

4 Başka örnekler için bkz. bölüm 3.

şen özellikleri üzerinden bağlaması hasebiyle, kendini mukayese edilemez olanı mukayeseye mahkûm eden ve onları kendilerinde aldığımızda mukayese edilemez olan ancak bir karşılaştırmanın gerçek uçları olabilecek öğeleri (zira eğitim kurumları sisteminin birbirini izleyen iki durumunda türdeş konumlar işgal ederler) mukayese etmeyi gözden kaçıran monografik tarihin sanrılarının cazibesine düşme riskiyle karşı karşıya kalınır.[5]

Yükseköğretime kayıtlı öğrenci nüfusunun sayısal artışından fakültelerin öğrenci kitlesinin "demokratikleşmesi" sonucunu çıkaranlara, bu morfolojik olgunun, üniversiteye öğrenci alımının toplumsal tabanının genişlemesini olduğu kadar, statükonun devamım ya da hatta bazı durumlarda yoksun sınıfların temsiliyetinin gerilemesini de[6] kapsayabileceği hatırlatılmalıdır. Bir yaş grubunun okullaşma oranının artışı, hâlihazırda en yüksek okullaşma oranına sahip toplumsal kategorilerin neredeyse tamamen lehine gerçekleşebilir. Daha genel olarak, mevcutların artışı muhtelif birçok faktörün sonucu olabilir: Fransa'da öğrenci sayısının artışı, hem yaş gruplarının artışını (1946 sonrasındaki doğurganlık oranlarının artışına müteakip) hem de 18 yaş üstü yaş gruplarının okullaşma oranının artışını ifade etse de (en azından 1964'ten beri); bu genel oranların farklı sosyoekonomik

5 Böylelikle örneğin; *Grandes écolles*'ler sistemi, onu diğer yükseköğretim kurumlarına bağlayan ilişkiler dışında düşünülemeyeceğinden; yine aynı şekilde hiçbir okul [*grande école*], diğer okullarla olan ilişkisi dışında, yani verili bir zamanda *Grandes écolles*'ler sisteminde işgal ettiği konumdan ayrı düşünülemeyeceğinden; *Grandes écolles*ler sisteminde her bir okulun konumundan ve buradan hareketle yine her bir okulun iktidar sistemi ve *Grandes écolles*'ler sistemi arasındaki ilişkiler yapısındaki konum değerinden gelen her şeyden bihaber bir Ecole polytechnique ya da Ecole normale supérieure sosyal tarihi, ideografi içine hapsolması sebebiyle şu veya bu okulun (örneğin ziraat okullarının), *Grandes écolles*'ler sisteminin yerine getirdiği işlevler sisteminde gittikçe kendisinin yerine geçtiğini fark etmeyen bir Saint-Cyr [Fransız Kara Harp Okulu] tarihi kadar aldatıcı olacaktır.

6 Bu hipotez -en azından bir tipte bir öğretim için- hiçbir zaman tamamen dışlanamaz, yükselişte olan bir öğretim tipi için ve ekonomik büyüme durumunda bile. Bu eğilimin bir göstergesi, tıbbi eğitimin öğrenci alımlarının evriminde bulunabilir.

kategorilerin okullaşma oranları arasındaki dağılımı, yükseköğretimdeki genel okullaşma oranlarının sürekli yükselişinin varsaymaya sevk etiğinden çok daha az değişmiş olabilir.

Daha net olarak, Okul'a erişim noktasında toplumsal olarak koşullanmış ihtimaller yapısının sayısal bir tahminini yapmak için ve bilhassa, zaman içerisinde bu yapının evrimini tahlil etmek için, toplumsal olarak tanımlanmış bir öğrenci kategorisinin mevcudunu, aynı toplumsal niteliklere haiz aynı yaş grubundan gençlerin mevcuduyla ilişkilendirmek uygun düşer. Gerçekten de, belli bir toplumsal kategori kökenli öğrencilerin payındaki artış, bu kategoriden gelen gençlerin yükseköğretime erişim şanslarının artışını değil de mevzubahis kategorinin aktif nüfus içerisindeki sayısal ağırlığındaki basit bir değişimi ifade edebilir. Tam da bundan dolayıdır ki, sosyoprofesyonel kökene, cinsiyete veya herhangi başka bir kritere göre yükseköğretime erişim ihtimalinin hesaplanması, eğitimde toplumsal temelli fırsat eşitsizliklerinin ve yelpazesinin büyüklük ve kapsam düzeyinin en doğru ifadesini temsil eder.

1961-62 ve 1965-66 arasında cinsiyete ve toplumsal kökene göre tedrisi şansların evrimi

Babanın sosyopofesyonel kategorisi		Nesnel şanslar (Erişim ihtimalleri)		Şartlı ihtimaller									
				Fen Bilimleri		Edebiyat		Hukuk		Tıp		Eczacılık	
Yıllar		61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66
Tarım işçileri	Erkek	1,2	3	44	53,3	36,9	26,4	15,5	16,3	3,6	3,3	0	0,5
	Kadın	1	2,3	26,6	32,9	65,6	54,1	7,8	8,4	0	3,2	0	1,3
	Toplam	**1,1**	**2,7**	**34,7**	**45**	**50**	**38**	**12,5**	**12,9**	**2,8**	**3,3**	**0**	**0,8**

Çiftçiler	Erkek	3,8	8,5	44,6	45	27,2	24,4	18,8	20,3	7,4	7,9	2	2,2
	Kadın	3	6,7	27,5	31,8	51,8	48,5	12,9	10,9	2,9	3,9	4,9	4,6
	Toplam	**3,4**	**8**	**37**	**39,2**	**38,1**	**35**	**16,2**	**16,1**	**5,6**	**6,2**	**3,1**	**3,3**
İşçiler	Erkek	1,5	3,9	52,5	50	27,5	24,8	14,4	17,8	5	6,6	0,6	0,6
	Kadın	1,2	2,9	29,3	31	56	54,4	10,4	10,2	2,6	2,7	1,7	1,4
	Toplam	**1,3**	**3,4**	**42,8**	**42,1**	**39,9**	**37,2**	**12,3**	**14,7**	**3,6**	**5**	**1,4**	**1**
Ücret-liler	Erkek	10	17,9	46	37,7	17,6	21,6	24,6	26,7	10,1	11,8	1,6	1,7
	Kadın	7,8	14,3	30,4	22,3	44	53,4	16	14,3	6,1	5,7	3,5	4
	Toplam	**9**	**16,2**	**39,4**	**31,1**	**28,6**	**35,5**	**21,1**	**21,5**	**8,6**	**9,2**	**2,3**	**2,7**
Sanayi ve Ticaret Patron-ları	Erkek	14,6	25	40,3	37,2	24,9	17,1	20,5	26,6	11	15,4	3,3	3,3
	Kadın	13,3	21,2	21,8	22,4	55,7	47,4	11,7	15,7	4,8	7,6	6	6,7
	Toplam	**13,9**	**23,2**	**31,8**	**30,5**	**39,1**	**30,6**	**16,4**	**21,6**	**8,1**	**12**	**4,6**	**4,8**
Sadece sanayi-ciler	Erkek	52,8	74	28,5	34,3	25,2	11,6	22	32,3	20	17,8	3,9	4
	Kadın	56,9	68,6	13,2	18,4	57,8	42,5	11,2	19,8	10,8	9,8	6,8	9,2
	Toplam	**54,4**	**71,5**	**21,2**	**26,6**	**41,1**	**26**	**17**	**26,5**	**15,5**	**14**	**5,3**	**6,4**
Orta düzey yöneti-ciler	Erkek	24,7	38,2	38,3	41,2	30,2	21	21	23,2	8,5	12,6	2	1,8
	Kadın	25,4	31,4	22,2	25,5	61,9	52,6	9,1	11,3	3,4	6,4	3,4	3,9
	Toplam	**24,9**	**35,4**	**30,5**	**34,3**	**45,6**	**35**	**15,2**	**18**	**6**	**9,9**	**2,7**	**2,8**

Serbest meslek sahipleri ve Üst düzey yöneticiler	Erkek	38,7	61	40	35,7	19,3	13,7	21,8	26,8	14,7	20,1	4,2	3,5
	Kadın	36,9	51,2	25,7	22,8	48,6	43,5	11,6	15	6,5	11,1	7,6	7,4
	Toplam	38	58,7	33,3	30	33,2	27	16,9	21,5	10,8	16,2	5,8	5,2

Yükseköğretime erişim şanslarına ilişkin bu tablo, 1961 ve 1962 yılları için, farklı toplumsal kategoriler arasındaki önemli eşitsizlikleri ortaya koymaktadır. Böylelikle örneğin, babası tarım işçisi olan bir erkek çocuğu %1,2 oranında üniversiteye gitme şansına sahipken bu şans, babası sanayici olan bir erkek çocuğu için %50'dir. Eşitsizlikler yelpazesinin bu ölçümü, eğitim sisteminin o dönemde, halk sınıfları kökenli çocukları eğitim kariyerlerinin yüksek seviyesine erişimden basitçe ve katıksız biçimde elemeye meyilli olduğunu gösterir.

1962 ve 1966 arasında, yükseköğretime erişim şansı tüm toplumsal kategoriler için artmıştır. Ancak, "demokratikleşmeden" kastımız, kelimenin her zaman örtük olarak ilettiğiyse, yani farklı toplumsal kategorilerden gelen çocukların tedrisi şanslarının eşitlenme süreciyse (şansların mükemmel eşitliği, tüm altkategorilerin, yaş grubunun genel okullaşma oranına eşit bir şans oranına sahip olmalarını varsayar); tüm kategorilerin şanslarının ampirik olarak tespit edilmiş artışı "demokratikleşmenin" kendinde bir göstergesi olamaz. Ayrıca, sosyolojik açıdan keskin olmak için, şansların yapısının evriminin tahlili, olduğu şekliyle değerlendirilen bu yapının evriminin toplumsal anlamını da dikkate almayı varsayar. Uç kategoriler üzerinden gitmek gerekirse, babası sanayi veya tarım işçisi olan erkek çocuklarının yükseköğretime erişim şansı mevzubahis dönemde iki katın üzerinde artış göstermiş olsa da (ki aynı dönemde, babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarınınki 1,6 kat artmıştır); çok düşük seviyede seyreden bir şans oranının ikiye katlamış olması, kendisinden 30 kat fazla bir orana kıyasla ne aynı anlama ne de aynı

toplumsal etkilere sahiptir. Grafiğin gösterdiği üzere, farklı toplumsal sınıfların tedrisi şanslar yapısının *yukarıya doğru yer değiştirmesi* anlamına gelen bu sayısal değişikliklerin toplumsal sonuçlarının eksiksiz bir değerlendirmesini yapabilmek için (bkz. 2 numaralı grafik), şanslar merdiveninin farklı bölgelerinde, faillerin öykünme sistemlerinde anlamlı dönüşümler yaratabilecek *eşikleri* tüm kesinliklerinde tespit edebilmek gerekir. Gerçekten de, farklı nesnel şanslara, Okul'a ve Okul vasıtasıyla toplumsal yükselmeye ilişkin farklı tutumlar sistemlerinin denk düştüğü bilinir. Bilinçli bir değerlendirmenin konusu olmasalar da tedrisi şanslar (ki ifadesi, ait olunan grupta -komşular veya akran grubu- kendini sezgisel olarak ele verir, örneğin, halen öğrenim gören veya verili bir yaşta hâlihazırda çalışan bireylerin sayısına ilişkin somut tiplerde), yüksek tahsile ilişkin, toplumsal koşulların verili bir tipinin bir anlamda nesnel olarak içerdiği toplumsal imgeyi belirmeye katkıda bulunurlar. Yükseköğretime erişimin, kolektif olarak ve hatta dağınık ve yaygın biçimde, olanaksız, mümkün, olası, normal veya sıradan bir gelecek olarak hissedilip hissedilmediğine göre ailelerin ve çocukların tüm tutumları (özellikle de bu çocukların okuldaki davranışları ve başarıları) değişkenlik gösterir; çünkü bu tutumlar umulması "makul olarak" mümkün olana göre şekillenmeye meyleder. Kolektif şans oranlarının *niceliksel olarak* farklı seviyelerine *niteliksel olarak* farklı deneyimler denk düştüğü ölçüde bir toplumsal kategorinin nesnel şansları, kategorinin nesnel kaderinin içselleştirildiği bir süreç vasıtasıyla, bu nesnel kaderin gerçekleştiği mekanizmalardan birini teşkil eder.

Örneğin, babası sanayici olan erkek çocuklarının yükseköğretime erişim ihtimali, %52,8 den %74'e geçerek sadece 1,4 kat artmıştır ancak böylece yakalanan oran (%74), onları şanslar merdiveninin, neredeyse kesin bir okullaşma deneyimine tekâbül edebilecek bir seviyesine yerleştirir; elbette bu deneyime bağlı yeni avantaj ve çelişkilerle beraber. Bir taraftan, önemli bir sayıda sanayici çocuğunun hazırlık sınıflarında ve *Grandes Eco-*

les'lerde öğrenim gördüğünü göz önünde tutarsak (ki, yukarıdaki oranın hesaplamasına temel teşkil eden mevcutlar içerisine dâhil değildirler), diğer taraftan da bu kategorinin mensuplarının ilk faydalanıcılarını oluşturduğu ücretli tahsilleri dikkate alırsak (kıymeti kendinden menkul yüksek ticaret, reklam, gazetecilik, sinema, fotoğrafçılık, vb okulları); öğrenim görebilecek sanayici çocuklarının neredeyse tamamının, 18 yaşının çok sonrasında dâhi gerçekten de öğrenim görmekte olduğu ve burada, bir sınıfın aşırı okullaşmasının ilk göstergelerinin görülebileceği kabul edilmelidir.

Sonuç olarak, tedrisi şanslar yapısının 1962 ve 1966 arasındaki evrimi, erişim ihtimalleri oranlarındaki genel artış üzerinden üst sınıfların kültürel imtiyazlarını onamıştır: Gerçekten de üç kategori için (sanayicilerin kız ve erkek çocukları ve üst düzey yöneticilerin erkek çocukları), erişim ihtimalleri %60 eşiğini yakalamış ve geçmiştir; üstelik *Grandes écoles* öğrencileri hesaba katılmaksızın. Babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğu için, bakalorya sonrasında eğitime devam etmek 1961-1962'de olası bir gelecekti; 1965-1966'da ise sıradan bir gelecek. Buna karşılık, halk sınıflarından gelen öğrencilerin erişim ihtimallerinin artışı, boyun eğme/rıza gösterme veya istisnai olarak mucizevî çocuk deneyiminin şekillendiği nesnel şanslar alanından kati surette uzaklaşacak şekilde değildi. Varsın bir işçi çocuğu, 100 üzerinden 1,5 yerine 3,9 oranında yükseköğretime erişim şansına sahip olsun, bu, yüksek tahsili onun için, mümkün olmayan ya da "akılsızca" veyahut da umutsuz bir gelecek yapan imgeyi değiştirmeye yetmez. Orta sınıflara gelince, bazı fraksiyonlarının (özellikle öğretmenler ve düşük düzeyde memurların), yüksek tahsilin normal bir ihtimal olarak görülme eğiliminde olduğu ve bakaloryayı eğitim kariyerinin neredeyse zorunlu son durağı yapan temsilin zayıflama eğiliminde olduğu eşiğe ulaşmış olmaları muhtemeldir.

Diğer bir ifadeyle, üst sınıflar nezdinde uzun dönemden beri kabul gören ve bakaloryayı yükseköğretime geçişte basit bir aşa-

maya dönüştüren temsil ("bac[7] hiçbir şey değil" ifadesinin negatif olarak söylediği şey), orta sınıflar seviyesinde yayılma eğilimi göstermektedir. Bakalorya sonrası okul terklerin çoğunu (bir *histerisis* etkisiyle hırs ve tutkularını, babalarının zamanında kendi kariyerlerinde çarptıkları engeli aşmakla sınırlandıran -"bac olmadan hiçbir şey olmaz"- orta düzey yönetici ve ücretli ocuklarında çok sıklıkla gözlenebilen terklerdir bunlar) şimdiye kadar koşullandırmış temsil, yerini, tersi istikâmete bir temsile bırakma eğilimi göstermektedir ("bac ile artık hiçbir şey olmaz"). (Bu son temsil gerçek ve gerçekçi bir deneyim üzerinde yükselir; bir önceki neslin "arka kapıdan", yani sıkılıkla ilkokul düzeyinde bir eğitimle ulaşabildiği görevlere erişimin bugün birçok durumda temel koşulu olan bakalorya sahibi olmanın, üst düzey yönetici görevlerine erişimi otomatik olarak sağlamaya artık yetmemesinden ötürü.) Bu örnekte, sadece ve sadece ve büyük ölçüde özlemlerin yer değiştirmesi olan şeyin, özneler tarafından, köklü bir değişiklik veya kelimelerden korkmayan gözlemcilerin diyebileceği üzere bir "mutasyon" olarak yaşanabildiği görülebilir.

Ancak üniversiteye girişteki fırsat eşitsizlikleri, toplumsal temelli tedrisi eşitsizlikleri halen çok kısmi olarak ifade eder: Yukarıdaki koşullu şanslar tablosu, farklı kökenli kadın ve erkek öğrencilerin herhangi bir tahsil tipinde ayrım gözetmeksizin bulunmadıklarını gösterir. Toplumsal köken ve cinsiyet, farklılaşmış elek görevini sadece ve sadece yükseköğretime girişte yerine getiriyor olsaydı ve fakülteye bir kez kabul edildikten sonra, daha öncesinde eşit olmayan biçimde seçilmiş öğrenci grupları farklı branş ve bölümlere girme noktasında eşit şanslara sahip olsalardı, kısacası öğrencilerin farklı fakültelerdeki dağılımı sadece ve sadece, (toplumsal belirlenimlerin etkisinden uzak doğal yönelimler olarak değerlendirilen) "eğilim ve kabiliyete" ve bireysel "beğenilere" bağlı olsaydı; verili bir kökenden 100 öğrenci için, farklı disiplinlerin toplam öğrenci mevcudundaki payını her toplumsal kategoride basit biçimde ve katıksız ola-

7 T.S.N.: bakaloryanın kısaltması.

rak yansıtacak olan bir koşullu şanslar dağılımı bulmak zorunda kalırdık: yani karşılıklı olarak ve sırasıyla, 1961-62'de, edebiyat fakülteleri için %31,5, fen fakülteleri için %32,4, hukuk fakültesi için %16,5, tıp için %15,6 ve eczacılık için %4; aynı sırayla 1965-66'da, %34,4, %31,4, %19,9, %10,7 ve %3,5. Ampirik olarak tespit edilmiş dağılımın, "doğal yeteneklerin hür oyunu" kaynaklı tesadüfe göre şekillenmiş dağılıma kıyasla, *grosso modo*, yoksun sınıflardan gelen öğrencilerin fen ve edebiyat fakültelerine, imtiyazlı sınıflardan gelenlerinse tıp ve hukuk fakültelerine yönelmelerinden kaynaklanan sistematik bir sapma sunduğu görülmektedir. Hatta fakültelerin bu *toplumsal uzmanlaşmasının* 1961-62 ve 1965-66 arasında güçlenme eğilimi taşıdığını da belirtmek gerekir.

1961-62'de, halk sınıflarından gelen öğrenciler genel olarak edebiyat ve fen fakültelerine yönelirken, üst sınıflardan gelen öğrencilerin daha büyük bir kısmı hukuk ve tıp tahsillerine yönelmekteydiler: örneğin, babası tarım işçisi olan çocukların %84,7'si edebiyat veya fen fakültelerine kayıtlıydılar; babası çiftçi olanların %75,1'i ve işçi olanların ise %82,7'si yine bu fakültelerde kayıtlıydılar; buna karşılık bu oran, babası üst düzey yönetici olanlar için sadece %66,5, sanayici olanlar içinse %62,2 idi (bu grup, bilmekteyizdir ki, fen bilimlerindeki *Grandes Ecoles*'lerde yüksek derecede temsil edilir). Kısacası, toplumsal hiyerarşide aşağıya inildikçe yükseköğretime erişim, en yoksun kategoriler için, edebiyat veya fen fakültelerine neredeyse zorunlu düşürülmeye kadar giden bir *tercih kısıtlaması* ile ödenmek zorundadır. Koşullu ihtimaller oranlarının 1962 ve 1966 arasındaki evrimi dağılımın neredeyse değişmeden kaldığını göstermektedir; farklı toplumsal kategoriler, edebiyat ve fen disiplinleri "tercihi" ilişkisi altında aynı şekilde hiyerarşik bir yapı sergilemektedirler. Hukuk okuyan öğrencilerin genel mevcut içerisindeki artışı, tüm sosyo-profesyonel kategoriler için, fen ve edebiyat fakültelerinde tahsili yapma şartlı şanslarının azalması şeklinde tezahür eder; üst kategoriler için bu azalma özellikle belirgindir: Babası

tarım işçisi olan çocukların edebiyat veya fen fakültelerine yazılma şansı 1966 yılında %83 iken bu oran çiftçi çocukları için %74,2 (1962'ye kıyasla -%0,9 oranında bir gerileme), işçi çocukları içinse %79,3'tür (-%3,4). Oysa 1966 yılı için aynı fakültelere üst düzey yönetici çocuklarının yazılma şansı sadece %57 (-%9,5), babası sanayici olanlarınki ise %52,6'dır (-%9,6); işçi çocukları ve üst düzey yönetici çocukları arasındaki makas, söz konusu dönemde %15'ten %22'ye çıkmıştır. Erkek çocuklarının şartlı ihtimallerinin evrimini daha detaylı biçimde inceleyecek olursak eğer, edebiyat fakültelerine giriş ihtimallerinin tüm kategoriler için (babası ücretli olan erkek çocuklarını bir kenara koyarsak) azaldığı görülür. Ancak bu gerileme, halk sınıfları ve orta sınıflara kıyasla üst sınıflarda çok daha belirgindir: Örneğin, babası işçi olan erkek çocuklarının şansı %27,5'ten %24,8'e inerken, babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarının şansı %19,3'ten %13,7'ye, babası sanayici olan erkek çocuklarınınki ise %25,2'den %11,6'ya geriler. Ortaöğretime erişimin, halk sınıflarının yeni fraksiyonlarına, nesnel olarak tedrisi hiyerarşinin en altında yer alan kurum veya branşlara (örneğin modern branşlara) düşürülme pahasına yayıldığını bilirsek (ki, bu sınıflardan gelen çocukları, onları neredeyse kaçınılmaz olarak fen fakültelerine -sadece diğer fakültelerle değil aynı zamanda fen bilimleri alanındaki *Grandes Ecoles*'lerle karşıtlık içerisinde[8]- kapatan bir sarmal içerisine hapseden bir küme düşürümedir bu); üst sınıflardan gelen çocuklar daha sıklıkla hukuk veya tıp tahsillerine girişirken halk sınıflarından gelen çocuklar için, fen bilimleri alanında tahsile girişme şartlı ihtimalinin artışını tespit edebilmemiz anlaşılırdır. Örneğin, babası tarım işçisi olan erkek çocuklarının edebiyat fakültelerinde tahsil yapma şansı söz konusu dönemde %10,5 oranında azalırken fen fakültelerinde tahsile girişme şansları %9 oranında artmıştır; buna karşılık, babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarının edebiyat fakültelerin-

8 Monique de Saint-Martin, "Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences", *Revue française de sociologie*, IX, özel sayı, 1968, s. 167-184.

de tahsil yapma şansı, fen fakültelerinde tahsil yapma şanslarıyla eş zamanlı olarak azalırken (sırasıyla %5,6 ve %4,3 oranında), hukuk veya tıp tahsillerine girişme şansları sırasıyla %5 ve %5,4 oranında artmıştır. Genel olarak, halk sınıfları veya orta sınıf kökenli öğrenciler için (tarım işçileri, çiftçiler, işçiler, ücretliler ve orta düzey yöneticiler) hukuk eğitimi alma şartlı şansı hissedilir biçimde sabit kalmıştır; %2,8'i yakalayan en yüksek artış sadece orta düzey yöneticiler içindir; oysa üst düzey yönetici çocuklarının ve bilhassa da sanayici çocuklarının şansları net biçimde artmıştır (sırasıyla +%4,6 ve +%9,5 oranında). Tıp tahsili için de benzer bir durum söz konusudur: Bu tür bir tahsile girişme şansı halk sınıflarından gelen çocuklar için sabittir ya da çok hafif bir artış göstermiştir; oysaki üst sınıflardan gelen çocuklar için %5,6 oranında artmıştır. Sonuç olarak, halk sınıfları kökenli öğrencilerin üniversiteye girme şanslarındaki hafif artışın, ayakta kalanları bazı fakültelere sürmeye/düşürmeye meyilli mekanizmaların güçlenişi tarafından telafi edildiği değerlendirilebilinir; üstelik bu, tahsil tiplerinin örgütlenişini "rasyonelleştirmeyi" hedefleyen ve incelenen dönemde hukuk ve tıp fakültelerinde gerçekleştirilmiş reformlara rağmen böyledir.

Fakültelere göre koşullu şanslar hesabının içerdiği ve gerektirdiği yorumlama ilkesini [istatistikleri okuma biçimini] eğitim sisteminin diğer iç farklılaşmalarına uygulamak (örneğin, aynı fakülte içerisinde farklı disiplinleri ayrıştıran - bkz., 2 ve 3 numaralı grafikler - ve bilhassa, kendi içerisinde çok sıkı biçimde hiyerarşileştirilmiş *Grandes Ecoles*'leri diğer tüm fakültelerle karşı karşıya getiren faklılaşmalar), verili bir eğitim tipi ve seviyesine erişim şansları yapısının evrimini ölçen istatistiklerde eğitim sistemi ve toplumsal sınıflar yapısı arasındaki ilişkilerin dönüşümüne ilişkin belki de temel yasayı teşkil eden şeyi kavratabilecek araçları kendimize vermek için yeterlidir. Söz konusu kurum veya branşın eğitim sisteminin açık veya gizli hiyerarşisinde işgal ettiği konumu yok saymak suretiyle öğrenciyi yegâne tahlil birimi olarak almak, eğitim sisteminin verili bir seviyesine

erişme noktasında en yüksek şansa sahip kategorilerin, ileride en yüksek başarı şansına sahip disiplin, bölüm ve kurumlara da en yüksek oranda girme şanslarına sahip olmaları kaynaklı imtiyaz katlanmasını gözden kaçırmaktır. Üstelik böylece, daha önce mevcut farklılaşmaları devreye sokabilecek veya yenilerini üretebilecek şekilde, bir eğitim sistemine erişim şansları yapısının yer değiştirmesine, üniversite diplomalarının toplumsal ve tedrisi az bulunurluğu kriterlerinin sürekli biçimde yeniden tanımlanmasının zorunlu olarak eşlik ettiğini görmek olanaksızlaşır.[9] Bu sistematik hata yüzünden, eğitim sisteminin,· Okul'a erişim şansları yapısının yer değiştirmesi kaynaklı sonuçları etkisizleştirme kabiliyeti veya başka bir ifadeyle, sistemin diğer bir halini niteleyen hep veya hiç ya da erişim veya dışlanma şeklindeki karşıtlıklara, akademik burjuvazinin haklarının tam ikrarından farklı küme düşürülme seviyelerine kadar giden, âlimce gizlenmiş âlimane derecelendirmeleri ikâme etme becerisi hafife alınmaya meyledilir.[10]

---

9 Eğitime son verildiği yaşa göre gelir istatistikleri, bir yıl fazla okumanın ekonomik getirisinin, kabaca yükseköğretime ortalama erişim yaşına denk düşen, yani halk sınıflarının neredeyse tamamıyla elendiği bir eğitim seviyesine tekâbül eden yaş aralığından itibaren çok sert biçimde arttığını göstermektedir. Her şey bu eşiğin, verili bir eğitim seviyesine erişim, tedrisi şanslar yapısının yer değiştirmesinden ötürü az bulunurluğunu yitirdikçe sürekli olarak yükseldiğini varsaymaya itmektedir.

10 Bu mantık çerçevesinde *Grandes écoles*'leri unutmak (ki, öğrencilerinin toplumsal kökeni bu yüzyılın başından beri yükselme eğilimi gösterir; örneğin üst sınıf kökenli öğrencilerin oranı, ENS Edebiyatta, 1904-1910 (veya 1924-1930) arasında %49'dan 1966'da %65,9'a çıkar; ENS Fen Bilimlerinde ise 1904-1910 arasında %36,3'ten 1924-1930 arasında %49,6'ya ve 1966'da da %67,6'ya yükselir), etkisi kitlelerinin sayısal ağırlığıyla ölçülemeyecek bir hata işlemektir; zira hem eğitim sisteminde hem de iktidarla tesis ettikleri ilişkiler sisteminde en yüksek konum değeriyle donanmış bu kurumlar neredeyse tamamıyla imtiyazlı sınıfların tekelindedirler.

Yeniden Üretim

Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri

Elinizdeki çalışma, 1964 tarihli Varisler kitabının ilk aşamasını oluşturduğu araştırmaların teorik bir sentezidir. Bu genel teori, sembolik şiddetin edimlerine ve bu şiddetin gizlenmesinin toplumsal koşullarına ilişkin olup pedagojik ilişki, dilin münevver veya zamane kullanımı ya da sınav veya diplomanın sembolik ve ekonomik etkileri üzerine yürütülmüş ampirik çalışmalardan hareketle vücut bulmuştur. Okul, etkileri aldatıcı olmanın çok ötesinde yanılsamalar üretir. Örneğin, bağımsızlık ve tedrisi tarafsızlık yanılsaması, müesses nizamın yeniden üretimine yaptığı en özel katkının esasında yer alır. Bu itibarla Okul'un, kültürel sermayenin dağılım yapısını yeniden ürettiği mekanizmaları açığa çıkarmaya çalışmak, eğitim sistemlerini bugün etkileyen çelişkileri kavratacak araçları sağlamakla kalmaz sadece. Bunun daha da ötesinde, failleri hem yapıların ürünleri hem de bu yapıların yeniden üreticileri olarak teşkil eden ve böylelikle de hem öznelci yaratıcı özgürlükten hem de yapısalcı nesnelcilikten sıyrılmayı başarabilmiş bir pratik teorisine katkıdır da burada söz konusu olan.



